



IX

ENCONTRO DE EDUCADORES

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS

**Educação e Democracia:
Conjunturas instáveis e Direitos sociais**

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
DELCINEIDE MARIA FERREIRA SEGADILHA
MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO
(ORGANIZADORAS)



EDUFMA



ENCONTRO DE EDUCADORES

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS

Educação e Democracia:

Conjunturas instáveis e Direitos sociais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



SIBi
SISTEMA INTEGRADO
DE BIBLIOTECAS

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor

Prof. Dr. César Augusto Castro



EDITORIA DA UFMA

Coordenadora

Irenilma Cadête Lima

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



SIBi
SISTEMA INTEGRADO
DE BIBLIOTECAS

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor

Prof. Dr. César Augusto Castro



EDUFMA EDITORA DA UFMA

Coordenadora
Conselho Editorial

Irenilma Cadête Lima
Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
DELCINEIDE MARIA FERREIRA SEGADILHA
MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO
(ORGANIZADORAS)

ANAIS

IX ENCONTRO DE EDUCADORES: pesquisas e experiências

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: Conjunturas instáveis e Direitos sociais

São Luís



EDUFMA
2025

© 2025 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto Gráfico, diagramação e capa: Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Revisão: Marcos Victor de Macêdo Queiroz

Imagens retiradas do Canva (2024)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Encontros de Educadores: pesquisas e experiências (IX: 2024: São Luís, MA).

Anais do IX Encontro de Educadores: pesquisas e experiências: Educação e Democracia: conjunturas instáveis e direitos sociais. / organizadores por Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Delcineide Maria Ferreira Segadilha e Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. – São Luís : EDUFMA, 2025.

1320f.: il. Formato eletrônico (E-book)

Disponível em: www.edufma.br

ISSN 2316-8595

ISBN 978-65-5363-543-2

1. Educação. 2. Direitos sociais. 3 Democracia. I. Silva, Sirlene Mota Pinheiro da. II. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. III. Segadilha, Delcineide Maria Ferreira IV. Carvalho, Marize Borges Wall Barbosa de. V. Título.

CDD 371.104

CDU 37.014.12

Bibliotecária: Regycléia Botelho Cutrim Alves CRB 13/490

CRIADO NO BRASIL [2025]

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, microfilmagem, 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) 32 72-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini – PPGE/UFMA

<http://lattes.cnpq.br/3543855549540163>, professor pesquisador

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes - PPGE/UFMA

<http://lattes.cnpq.br/0326760034146239>, professora pesquisadora

Prof. Dr. Carlos André Dublante de Sousa – PPGE/UFMA

<http://lattes.cnpq.br/2269364248833833>, professor pesquisador

Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha – PPGE/UFMA

<http://lattes.cnpq.br/4517242437763711>, professora pesquisadora

Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva – PPGE/UFMA

<http://lattes.cnpq.br/5068371548791071>, professora pesquisadora

Prof. Ms. Antonio Higor Gusmão dos Santos - PPGE/UFMA

<http://lattes.cnpq.br/1120349015160898>

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof.a. Dra. Alda Margarette Silva Farias Santiago
<http://lattes.cnpq.br/8137042356481507>

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini – PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/3543855549540163>

Prof. Dr. Bergson Pereira Uta - PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/5749013976082281>

Prof.a. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti
<http://lattes.cnpq.br/2817952441255593>

Prof. Dr. Carlos André Dublante de Sousa –
PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/2269364248833833>

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – UNESB
<http://lattes.cnpq.br/6979931694367304>

Prof. Dr. César Augusto Castro – PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/2060977814636465>

Prof.a. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha –
PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/4517242437763711>

Prof.a Dr.a Diomar das Graças Motta - PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/2116765981459981>

Prof.a Dr.a Fabiane Maia Garcia - UFAM
<http://lattes.cnpq.br/0062882509525303>

Prof.a. Dra. Fernanda Motta de Paula Resende –
UNESP
<http://lattes.cnpq.br/5480864234175333>

Prof.a Dr.a Josania Lima Portela Carvalhêdo – UFPI
<http://lattes.cnpq.br/5222974006423062>

Prof.a Dr.a Heloisa Helena Pimenta Rocha -
UNICAMP
<http://lattes.cnpq.br/9990513381571092>

Prof.a Dr.a Ilma Vieira do Nascimento - PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/3656084853145099>

Prof.a Dra. Iran de Maria Leitão Nunes -
PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/2313634756775278>

Prof.a Dra. Léia Cristina Silveira de Moraes -
PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/0326760034146239>

Prof.a. Dr.a. Lucinete Marques Lima – PPGE/UFMA;
<http://lattes.cnpq.br/0018671506508933>

Prof.a. Dra. Maria Alice Melo - PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/8175989249772475>

Prof.a. Dra. Maria José Albuquerque Santos –
PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/7813056400960470>

Prof.a Maria Núbia Barbosa Bonfim – PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/1343958564608936>

Prof.a. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
- PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/9809524455006197>

Prof.a Dr.a Raimunda Nonata da Silva Machado -
PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/5162649800057919>

Prof.a. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva –
PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/5068371548791071>

Prof.a. Dra. Talita de Jesus da Silva Martins
<http://lattes.cnpq.br/4730460587716442>

Prof.a Dr.a Thelma Helena Costa Chahini -
PPGE/UFMA
<http://lattes.cnpq.br/4061880434989954>

COMISSÃO AVALIADORA

Profa. Dra. Alda Margarete Silva F. Santiago

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini

Prof. Dr. Bergson Pereira Uta

Profa. Dra. Cacilda Cavalcante

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante

Prof. Dr. Danilo Araujo De Oliveira

Profa. Dra. Delcineide Maria F. Segadilha

Profa. Dra. Edinólia Lima Portela

Profa. Dra. Francilene Do Rosario De Matos

Profa. Dra. Franci Sousa Rabelo

Profa. Dra. Helianane Oliveira Rocha

Profa. Dra. Ilka Cristina Diniz Pereira

Profa. Dra. Ilma Fatima De Jesus

Profa. Dra. Ilzeni Silva Dias

Profa. Dra. Iran De Maria Leitão Nunes

Prof. Dr. Joelson De Sousa Moraes

Prof. Dr. Jónata Ferreira De Moura

Profa. Dra. Kaciana Nascimento Da S. Rosa

Profa. Dra. Kelly Almeida De Oliveira

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira De Moraes

Profa. Dra. Lia Silva Fonteles Serra

Profa. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima

Profa. Dra. Maria Das Dores Cardoso Frazão

Profa. Dra. Maria Elinete Gonçalves Pereira

Profa. Dra. Maria Jose Albuquerque Santos

Profa. Dra. Maria José Lobato

Profa. Dra. Maria Jose Pires Barros Cardozo

Profa. Dra. Patricia Costa Ataíde

Profa. Dra. Silvana Maria Moura Da Silva

Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro Da Silva

Profa. Dra. Talita De Jesus Da Silva Martins

Profa. Dra. Thais Andrea Carvalho De F.
Lopes

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini

Profa. Dra. Zeila Sousa De Alb

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
GT 1 – DIDÁTICA E CURRÍCULO	14
GT 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL	34
GT 3 – EDUCAÇÃO, GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE	127
GT 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL	231
GT 5 – ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL	441
GT 6 – FORMAÇÃO DE EDUCADORES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	576
GT 7 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	840
GT 8 – MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	840
GT 9 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1023
GT 10 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E COMUNICAÇÃO	1081
GT 11 – EDUCAÇÃO SUPERIOR	1081
GT 12 – ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	1181
GT 13 – TRABALHO E EDUCAÇÃO	1266
GT 14 – EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE	1266

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) socializa os **Anais do IX Encontro de Educadores: Pesquisas e Experiências**, com o tema **Educação e Democracia: conjunturas instáveis e direitos sociais**.

A escolha deste tema reflete sua relevância política diante do cenário nacional atual, marcado por embates entre projetos de sociabilidade, tentativas de desconstrução do processo democrático, desafios aos direitos sociais, conquistas educacionais e à cidadania. As profundas transformações provocadas pela crise do capital e seus desdobramentos — a pandemia, as reformas estatais e a transição de um governo autoritário e ultraconservador para a reconstrução de uma gestão democrática — impõem grandes desafios ao Estado de Direito no Brasil, especialmente quanto à reafirmação das conquistas educacionais e ao avanço da inclusão social.

O **Encontro de Educadores: Pesquisas e Experiências**, realizado entre os dias 26 e 29 de novembro de 2024, no Campus de São Luís, chegou à sua nona edição e teve como objetivo geral ampliar e socializar o debate sobre políticas e práticas educacionais em tempos de reflexos da crise sanitária, desconstrução de direitos e desafios à participação e inclusão social no contexto nacional.

No cenário atual, renova-se um clima de esperança pela consolidação de uma educação pública estatal que assegure a formação integral dos sujeitos sociais, reconhecendo, respeitando e incluindo a diversidade étnico-racial, cultural, territorial, geracional, física e individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, religiosa e política. Nesse contexto histórico, destaca-se a importância de ampliar a produção de conhecimentos científicos sobre realidades específicas — locais, regionais e nacionais —, socializar resultados de pesquisas sob uma perspectiva de construção de interpretações mais abrangentes e fomentar o intercâmbio científico, visando à formação de grupos e redes de pesquisa.

Os Anais constituem um registro acadêmico-científico de pesquisas e experiências compartilhadas por educadores, pesquisadores, estudantes e profissionais da área, por meio das comunicações orais e pôsteres durante o evento. Este volume reúne textos, relatos e resultados de pesquisas que expressam o compromisso institucional e coletivo com a promoção da educação

pública, democrática, inclusiva e de qualidade social. Os Anais têm como objetivo preservar e divulgar a memória acadêmica do Encontro, socializando conhecimentos e fomentando o diálogo interdisciplinar, a construção de redes de pesquisa e a articulação entre diferentes realidades educacionais – locais, regionais, nacionais e internacionais.

Mais do que um simples registro, os Anais representam um espaço de valorização da produção científica e do intercâmbio de saberes, fortalecendo o papel da universidade e dos profissionais da educação na luta em defesa dos direitos sociais e da democracia. Esperamos que esta publicação inspire novas reflexões, debates e ações transformadoras no campo educacional.

O **IX Encontro de Educadores: Pesquisas e Experiências**, com o tema **Educação e Democracia: conjunturas instáveis e direitos sociais**, configura-se como um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos teórico-metodológicos e para a socialização de resultados de pesquisa, promovendo o diálogo entre as realidades local, regional, nacional e internacional. O evento, de caráter multi e interdisciplinar, mobilizou educadores, estudantes e pesquisadores para o debate e a divulgação de produção científica e experiências educacionais. Iniciativas dessa natureza fortalecem o intercâmbio entre instituições de ensino em diferentes níveis e regiões, ampliando a articulação nacional e internacional e potencializando a luta em defesa da educação pública, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O **Encontro de Educadores** traz como marca o debate e as reflexões sobre temáticas atuais ao longo de suas nove edições, consolidando sua trajetória e relevância no cenário educacional nacional, a saber:

- **I Encontro de Educadores do Maranhão: Pesquisas e Experiências** – realizado em 2004;

- **II Encontro de Educadores do Maranhão: Pesquisas e Experiências** – realizado em 2006, com o tema **Novos saberes e práticas: desafios educacionais na contemporaneidade**;

- **III Encontro de Educadores do Maranhão: Pesquisas e Experiências** – realizado em 2008, com o tema **Práticas Educativas e Cidadania**. Juntamente com esse evento, realizaram-se o **I Colóquio Internacional de Educação**, com o tema **Educação**,

Direitos Humanos e Inclusão Social, e o **II Seminário Arte e Imaginário na Educação**, com o tema **Arte e Imaginário como Inclusão Social**;

- **IV Encontro de Educadores do Maranhão: Pesquisas e Experiências** – realizado em 2010, com o tema **Estado e Sociedade: a educação pública brasileira em questão**. Esse evento também abrigou o **II Colóquio Internacional de Educação**, com o tema **Educação para Todos: um balanço após 20 anos da Conferência de Jomtien**, e o **I Seminário de Educação Infantil**, com o tema **Educação Infantil: significado e objetivos da educação da criança de 0 a 5 anos na sociedade brasileira contemporânea**;

- **V Encontro de Educadores do Maranhão: Pesquisas e Experiências** – realizado em 2012, com o tema **Educação Brasileira na Atualidade: tendências e perspectivas**. O evento integrou o **I Seminário sobre Políticas de Educação Superior**, com o tema **Configurações da Educação Superior na Atualidade: desafios, movimentos históricos e rupturas**;

- **VI Encontro de Educadores: Pesquisas e Experiências** – em 2014, com o tema **Conhecimento Científico, Política Educacional e Práticas Educativas: velhos dilemas e desafios contemporâneos**;

- **VII Encontro de Educadores: Pesquisas e Experiências** – em 2016, com o tema **Conjuntura Nacional e Democratização do Direito à Educação: crises, perspectivas e controle social**;

- **VIII Encontro de Educadores: Pesquisas e Experiências** – em 2018, com o tema **Educação Brasileira em Movimento: inflexões e resistências***.

A IX edição, com a temática **Educação e Democracia: conjunturas instáveis e direitos sociais**, reafirmou o compromisso social da instituição com a socialização do conhecimento, a democratização da ciência e o intercâmbio entre pesquisadores e estudantes maranhenses e de outras unidades federativas.

Nesta edição, participaram 433 inscritos, com 219 submissões e 213 trabalhos aprovados. O Encontro contou, assim, com 2 conferências, 8 mesas temáticas, 3 sessões especiais, 2 rodas de diálogo, 7 minicursos e 2 oficinas, tendo como palestrantes renomados pesquisadores locais, nacionais e de outros países, como Argentina e Portugal. Destacaram-se também as atrações culturais com artistas da terra, além de sessões de cinema e documentários, bem como o

lançamento de livros físicos e virtuais. Contou-se ainda com a participação expressiva de estudantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da graduação em Pedagogia da UFMA e de outras Licenciaturas de várias IES, além de professoras e professores das redes municipal e estadual da Educação Básica.

Além desta produção, oriunda do IX Encontro, foi produzido um e-book com a publicação dos trabalhos de destaque pela qualidade científica, indicados pelos avaliadores ad hoc, cujos conteúdos foram ampliados em conformidade com as exigências científicas desse veículo. Assim sendo, avaliamos a realização do evento como positiva, visto que seus objetivos foram alcançados. A participação do público presente foi significativa, quantitativa e qualitativamente, o que possibilitou ampliar e socializar o debate público, além de enriquecer a produção de conhecimentos sobre políticas e práticas educacionais. Contribuiu também para o aprofundamento das discussões em um contexto marcado por desafios à preservação de direitos conquistados e obstáculos à participação e inclusão social na conjuntura nacional.

A realização de um evento científico demanda esforços estruturais, intelectuais e materiais. Nossos agradecimentos à comunidade acadêmica e científica, à CAPES, à Fundação Sôsândrade, à FAPEMA, ao SESI, à Secretaria de Educação Básica/MEC, além do apoio institucional do IFMA, UEMA e COLUN, e das Secretarias de Educação do Estado do Maranhão e dos municípios de São Luís, São José de Ribamar e Paço do Lumiar, que indicaram representantes para compor as mesas, sessões e rodas de diálogo.

Os Anais do **IX Encontro de Educadores** refletem o compromisso institucional e coletivo, reunindo contribuições que buscam fortalecer a educação pública, democrática e inclusiva, e promover avanços científicos e sociais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desejamos a todos/as uma excelente leitura!

Comissão Organizadora do IX Encontro de Educadores: pesquisas e experiência.

GT 1 – DIDÁTICA E CURRÍCULO

TESSITURAS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PAÇO DO LUMIAR: BREVE INTRODUÇÃO

Nathalia Rissane Costa Gomes ¹
Lélia Cristina Silveira de Moraes ²

Resumo: Apresenta-se neste trabalho, resultante de uma pesquisa em andamento, a organização curricular na Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de discutir a organização do currículo na Educação de Jovens e Adultos em Paço do Lumiar. Adotou-se como referencial metodológico, a pesquisa qualitativa com base no materialismo histórico dialético, utilizando-se para coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental. Os primeiros dados da pesquisa revelam a organização de uma matriz curricular que contribui para uma formação a qual possibilita aos educandos a produção e ressignificação do conhecimento.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Paço do Lumiar.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo discute uma pesquisa em andamento que apresenta como objetivo geral discutir a organização do currículo na Educação de Jovens e Adultos em Paço do Lumiar. Desta maneira, apresentam-se os objetivos específicos situados em apreender as concepções acerca do currículo para esta modalidade e compreender como se desenvolve a estrutura curricular para a EJA no município de Paço do Lumiar, Estado do Maranhão.

Nessa perspectiva, apresentam-se aqui as primeiras aproximações teóricas referentes ao tema e dados coletados no desdobramento da pesquisa, a qual integra o grupo de pesquisa em que este trabalho se vincula.

A metodologia deste trabalho tem como fundamento o materialismo histórico dialético através do estudo de Karl Marx, e possui caráter qualitativo em que o objeto de estudo é visto a partir da historicidade, pois de acordo com Sánchez Gamboa (2001) a produção científica é inseparável da história do homem e influenciada pelas condições históricas da sua produção. Utilizou-se como técnica para coleta de dados a pesquisa bibliográfica a partir de livros, artigos e demais fontes, bem como a pesquisa documental compreendendo a matriz curricular e demais documentos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos no município.

¹ Discente do curso de Doutorado em Educação/PPGE – UFMA. Email: nathalia.rissane@dicente.ufma.br

² Professora Dra. do Programa de Pós Graduação em Educação/UFMA E-mail: lelia.silveira@ufma.br

As primeiras hipóteses sugerem como resultados que a organização do currículo da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Paço do Lumiar implica no processo de escolarização dos estudantes e na permanência destes na escola, uma vez que de acordo com Sacristán (2017), na organização do currículo podem ser expressos fatores que levem a uma escolarização que faça sentido ao jovem e adulto e este por sua vez se sinta pertencente ao processo, podendo caracterizar uma formação humana e, conseqüentemente, na permanência do estudante na escola, o que será investigado posteriormente.

Assim, após a apresentação do breve panorama, dar-se-á continuidade com a pesquisa de campo, utilizando-se da técnica de entrevista semiestruturada, a qual se caracteriza pelo controle do entrevistador orientando para a resposta, e incentivando que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que podem surgir em relação a temática (Gerdaht; Souza, 2009).

O trabalho segue com a seção acerca das concepções e fundamentos do currículo na Educação de Jovens e Adultos contextualizando brevemente a organização curricular em Paço do Lumiar. Após, apresenta-se as considerações finais e as referências.

2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR

A definição de currículo perpassa pelo entendimento das teorias na perspectiva, em que de acordo com Silva (2015), a questão central do currículo está na seleção e justificativa do que ensinar, gerando um modelo que é pensado a partir da concepção humana. Portanto, o currículo torna o que o homem é, indo para além do conhecimento e se tornando uma questão de identidade. Também, entende-se que selecionar o que vai ser transmitido está relacionado à ideia de poder, pois de acordo com o autor:

Da perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (Silva, 2015, p. 16).

Ainda, conforme Goodson (2018), a historicidade do currículo transpassa pelas matérias escolares em que se discute a disputa gerada pelo conhecimento, isto é “o tipo de conhecimento

escolar encontrado nos currículos é principalmente importante pelo seu valor social para professores dispostos a buscar recompensas profissionais” (Goodson, 2018, p. 144), levando ao entendimento de um conhecimento proposto em uma única forma sendo transmitido tecnicamente a fim de alcançar exclusivamente resultados. O percurso histórico do currículo revela o enraizamento de formação do conhecimento na escola em que muitas vezes se volta para o desenvolvimento de competências e habilidades que servem para mão de obra, exaurindo o processo de formação integral.

Nesse contexto, discute-se a concepção de um currículo como instrumento hegemônico, o qual, conforme Moraes (2006), faz parte de um contexto histórico e possibilita a intervenção nas práticas educativas levando a forma de conceber a educação através de conhecimentos integrados em que se possa assumir uma postura de levar aos alunos a produção do conhecimento, além da dominação dos instrumentos de trabalho, o que exige refletir sobre um currículo integrado em que conforme Santomé (1998 apud Ramos 2008), contemple uma compreensão global do conhecimento promovendo a interdisciplinaridade como superação da ciência fragmentada e sem comunicação com outros campos.

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade “é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo que, na escola conservadora é compartimentada e fragmentada” (Gadotti, 2012 p. 140), articulação esta que leva à transdisciplinaridade que consiste na ruptura da estrutura disciplinar do conhecimento. Ramos (2008), releva ainda uma preocupação com a historicidade do conhecimento, pois se pode compreender a ciência a partir da evolução das forças materiais de produção que podem levar a compreensão dos fundamentos que levaram ao atual estágio do fenômeno estudado, podendo os conceitos estarem em conflito ou serem questionados por outras teorias, sejam elas econômica, política, social, cultural ou técnica, o que leva os conhecimentos gerais e profissionais a formarem uma unidade.

Os princípios da integração teoria-prática e do saber-fazer devem reconhecer os saberes dos grupos subalternos, considerando a educação popular nas experiências e práticas formativas (Scopel; Oliveira; Ferreira, 2017). Isto significa compreender a juventude como um grupo dotado de interesses comuns e vivências diversas, as quais trazem consigo seu produto cultural que determina seu saber pragmático. Dentre estes produtos, destacam-se a formação no plano dos valores sociais e as diferentes concepções de música, arte e lazer que permeiam a vida e influenciam no processo ensino-aprendizagem, devendo então, a integração promover a

compreensão da realidade articulada ao trabalho, ciência e cultura, a qual contribui para a formação integral do educando.

Nessa lógica, pode-se discorrer sobre a organização do currículo da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar, em que a matriz curricular é composta por componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular: Linguagens (língua portuguesa, arte e língua inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia, história); e Ensino Religioso, sendo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertada em 11 (onze) escolas, no período noturno e matutino para os segmentos de Anos Iniciais I Etapa (1º, 2º e 3º ano) II Etapa (4º e 5º ano) e Anos Finais III Etapa (6º e 7º ano) IV Etapa (8º e 9º ano).

Os primeiros dados analisados por meio da pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) evidencia o quantitativo atual de 491 (quatrocentos e noventa e um) estudantes matriculados e frequentes na escola. A matriz curricular está inserida no documento Diretrizes Curriculares da Educação da Rede Municipal, atualizado anualmente ou conforme necessidade que possa surgir, estando em construção uma proposta curricular para a EJA envolvendo professores e técnicos da SEMED.

Os documentos que regem a Educação de Jovens e Adultos no município, são a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Nº 01/2021, Documento Referencial das Diretrizes Operacionais de EJA Nacional – COEJA, Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Município de Paço do Lumiar - Resolução Nº 01/2016 – CME, Proposta de Plano de Ensino – Ano 2021 (Documento elaborado pela secretaria municipal de educação de Paço do Lumiar), e o Documento Curricular do Território Maranhense que traz orientações para os segmentos e modalidades da educação. Na proposta curricular encontra-se a parte diversificada que abrange projetos interdisciplinares que englobam planejamento e solução de problemas de modo a contemplar a sociedade, cultura e economia regionais e locais do estudante, o que pode contribuir para uma escolarização que possibilite aos educandos a produção do conhecimento e a ressignificação de sua formação.

Tendo em vista esta breve introdução sobre a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no município de Paço do Lumiar, a pesquisa dará continuidade a fim de responder ao objetivo geral que se refere as repercussões da organização do currículo no processo de escolarização dos jovens e adultos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, oriundo de pesquisa em andamento, traz como objetivo geral discutir o currículo na Educação de Jovens e Adultos em Paço do Lumiar. Por meio da literatura estudada, refletiu-se sobre como a organização do currículo pode influenciar na escolarização dos estudantes jovens e adultos de maneira que possam se apropriar de todos os saberes e produção do conhecimento.

As teorias do currículo revelam uma necessidade de superar modelos tradicionais que se ligam estritamente a produção de resultados por meio de uma formação para as pessoas com objetivo exclusivo de formar mão-de-obra qualificada, o que pode comprometer a formação intelectual, preparando os alunos do Ensino Fundamental para um Ensino Médio com a intencionalidade apenas de uma possível empregabilidade.

Por meio das primeiras pesquisas documentais, foi possível identificar uma proposta pautada na matriz curricular referente a projetos interdisciplinares os quais podem contribuir para uma formação humana e emancipatória. Ressalta-se ainda que se dará continuidade nesta investigação por meio da pesquisa de campo e demais estudos teóricos para discussão e compreensão da temática.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadã: a hora da sociedade. Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**/Ivor Goodson; tradução de attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Franscischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção Ciências Sociais da Educação).

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET/MA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2006.

RAMOS, Marise. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática/ José Gimeno Sacristán; tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 3. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.) – 4. ed. –São Paulo: Cortez, 2001.

SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José de Resende. A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no proeja. **Reunião Nacional da ANPED**, 38, 2017. Anais... São Luís/MA: UFMA, 01 a 05 de outubro de 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT12_227.pdf> Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

EDUCAÇÃO, GÊNERO E NEGRITUDE NO CURRÍCULO E EM PRÁTICAS ESCOLARES/DOCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Victoria Angélica Medeiros Castro
Laura de Castro da Silva
Rosemary Ferreira da Silva

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência acerca do estágio nos Anos Iniciais, mais precisamente, no 3º ano, a fase de alfabetização. Nele, visamos refletir sobre questões de gênero, educação negra e a relação com a identidade e o impacto disso no processo supracitado. A partir da metodologia de Paulo Freire e da observação participante, planejamos atividades relacionadas ao cotidiano, promovendo uma reflexão sobre identidade racial e estereótipos de gênero. Os resultados mostram a influência das construções sociais nas atitudes das crianças, ressaltando a importância de práticas pedagógicas transformadoras. Concluímos que essas abordagens são fundamentais para uma educação crítica e consciente.

Palavras-chave: Alfabetização, Paulo Freire, *habitus*.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um conjunto de relatos de experiências observadas, analisadas e discutidas desde o início da graduação das autoras, a partir das quais, utilizou-se deste espaço para descrever e compartilhar situações pontuais relacionadas às temáticas abordadas, que até hoje provocam inquietações nas discentes.

Nossas reflexões emergem a partir de vivências em estágios obrigatórios e não obrigatórios, em situações cotidianas e aparentemente inofensivas. Contudo, para o olhar de um/a professor/a reflexivo/a, essas situações exigem um trabalho pedagógico direcionado à desconstrução de crenças limitantes.

Levando em conta esta premissa, nosso objetivo com este relato é refletir sobre as práticas pedagógicas e os impactos das questões de gênero e raça no processo de alfabetização e no currículo, buscando identificar estratégias que promovam uma educação crítica e inclusiva.

O tema das relações de gênero, tratado juntamente ao de Relações Étnico-Raciais nesta produção, surgiu para nós em um estágio não obrigatório de Educação Infantil. Entre risadas e brincadeiras, o questionamento sobre o que é de menina e o que é de menino sempre surgia, e com esta pergunta, vinham limitações ao desenvolvimento pleno das crianças, que viam como errado

e às vezes até fonte de chacota, o que quer que desviasse desse padrão. No que se refere à educação de crianças negras, a temática tem causado questionamentos desde o início da graduação, de forma geral. Mas, salientou-se, na cadeira de Fundamentos Antropológicos da Educação, e foi, ainda, reforçada durante a entrada em projeto de extensão.

Neste sentido, em 2020, fomos agraciadas com a entrada no Programa Integral de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujo projeto se baseava na Lei 10.639/03, que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. (Brasil, 2003).

Um divisor de águas na formação de formadores, o programa nos forneceu o contato com diversos pesquisadores da área da alfabetização, letramento, literatura infantil, matemática e principalmente da Educação Étnico Racial, além de nos pôr, em contato direto com o ambiente da Educação Básica.

Durante essas experiências, as inquietações se delimitaram ao olhar sensível e ao estudo da educação das crianças negras e sua identidade enquanto pertencentes de um espaço majoritariamente negro, também, da análise de como o Currículo escolar e as práticas docentes interferem nessa percepção e na identidade.

Essas dúvidas e discussões foram percebidas e trazidas para o grupo de estudos o qual as autoras fazem parte atualmente, Núcleo de Estudos em Currículo, Didática e Processos Formativos (NEPROF II), de forma a organizar essas e outras ideias para uma melhor análise das situações durante reuniões semanais, nas quais são frequentes os debates sobre Currículo, Educação/cultura negra, relações de gênero e demais assuntos que compõem a formação profissional, social e pessoal, tendo como base das nossas reflexões o teórico francês Pierre Bourdieu.

O conjunto de fatores que nos impulsionam a escrever este relato se deu por completo durante um estágio obrigatório em uma escola localizada no bairro da Liberdade, quilombo urbano maranhense, no qual, realizamos uma atividade com fundamentação em Freire (Beisiegel, 2010) que será aprofundada nesta produção.

Todos estes fatores contribuem não só para este relato, como para nossa formação como professoras reflexivas de cuja prática docente é consciente do que faz. É a partir dessa premissa que trabalhamos os seguintes pontos neste relato: 1 Introdução do assunto 2. Caminho percorrido, ou seja, como se deu a análise dos dados coletados para este relato. 3. Discussão dos

resultados 4. Considerações finais.

2 CAMINHO PERCORRIDO

Para fins de explicitação da metodologia utilizada, nesta seção explicaremos de que forma se deu a coleta de dados para este relato de experiência.

Em primeiro lugar, tivemos essa escrita fundamentada em uma abordagem qualitativa, uma vez que se concentra na investigação e análise de fenômenos sociais, culturais, humanos e comportamentais, complexas e contextuais. Da mesma forma que Minayo (2007, p. 21) afirma que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Neste sentido, além de quantificar dados e buscar generalizações estatísticas, a abordagem qualitativa foi utilizada no relato para explorar possíveis complexidades e particularidades dos eventos e experiências humanas, as quais podem ser flexíveis, adaptáveis, descritivas e relacionais.

Dessa forma, além de fundamentado em abordagem qualitativa, foi realizado o trabalho de campo, caracterizado pela ida ao local que se constitui como objeto de estudo. E nosso caso, a experiência ocorreu em uma escola, como parte do estágio obrigatório no Ensino Fundamental 1. A estratégia adotada para a coleta de dados foi a observação participante, na qual "o pesquisador tem contato direto com o fenômeno a ser estudado, modificando-o e sendo modificado por ele" (Reis, 2009, p. 55).

Embora nossa permanência na escola tenha sido breve, restringindo-se a poucos dias, houve oportunidades para intervenções pedagógicas na sala em que estávamos observando. Essas intervenções, ainda que limitadas em tempo e escopo, permitiram-nos uma interação direta com a prática docente, escolar e os processos de ensino-aprendizagem em curso, proporcionando uma vivência enriquecedora para nossa formação acadêmica e profissional.

Partindo de um contexto de alfabetização e fundamentando-nos na metodologia de Paulo

Freire (Beisiegel, 2010), iniciamos um diálogo com as crianças sobre um tema amplamente presente em seu cotidiano: o futebol. Essa ação se deu graças à leitura prévia da teoria de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2021), logo no prefácio quando nos é apresentado que...

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. [Fiori *apud* Freire, 2021, prefácio]

Com esse pensamento, chegamos a conclusão de que o planejamento de aulas e atividades para essa turma do estágio deveriam ser organizadas de acordo com a realidade das crianças, aquilo que elas conhecem, gostam, tem contato e verbalizam, para que essa aprendizagem pudesse ser facilitada de forma que além de decodificar, as crianças pudessem ir além na identificação e, assim, poderiam dizer a sua própria palavra. Neste sentido, para descobrir a realidade dessas crianças precisamos conversar e utilizar do diálogo com a turma, como ensina Freire, para descobrir que o interesse da maioria da turma era o futebol.

Para guiar o planejamento baseado no interesse da turma, utilizamos o livro “Eu vou ser um jogador de futebol”, de Philip Waechter, que retrata situações típicas de quem pratica o esporte, incentivando as crianças a discutirem práticas comuns relacionadas ao jogo. A partir dessa discussão, direcionamos o estudo para palavras de cujas sílabas, as crianças apresentavam maior dificuldade durante as aulas.

Além do livro, utilizamos imagens de partidas de futebol, ilustrando cenas de contusões, passes, dribles e outras jogadas. Contudo, cientes de que o método de Paulo Freire integra a conscientização ao processo de alfabetização, adaptamos ligeiramente essa abordagem. Apresentamos imagens que destacavam exclusivamente jogadores negros e pretos, assim como uma ilustração de uma famosa jogadora brasileira. Esse recorte visava, para nós, entender as concepções de gênero e identidade negra daquela turma em um espaço tão rico culturalmente e conhecido por suas lutas. Uma vez que refletimos o que Freire (2021, p.142) escreve sobre a conscientização: promover uma reflexão crítica sobre questões de raça e gênero.

Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão. Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.

Desta forma, tentamos entender onde nasce essa conscientização de identidade e gênero sendo ainda jovens de uma turma do Ensino Fundamental 1. Nos perguntamos: será da família; do currículo escolar; do cotidiano em um bairro cultural; das práticas escolares? Essa identificação negra e a educação de gênero que essas crianças trazem para a escola, são construídas na escola e ou reforçadas, ou são construídas fora?

As contribuições de Pierre Bourdieu também se mostraram valiosas para nossas reflexões, especialmente no que se refere ao conceito de *habitus*. Muitas das ações que reproduzimos no cotidiano não são naturais nem espontâneas, mas, sim, construções sociais, assim como as relações de gênero e raça que permeiam nossa sociedade. Essa perspectiva enriqueceu nossa prática pedagógica, alinhando-a à necessidade de promover uma educação crítica e transformadora. Conforme afirma Catani (2007, p. 16).

2.1 ALFABETIZAÇÃO: uma estratégia de jogo

O plano elaborado para o trabalho com as sílabas não seguiu o formato tradicional do "beabá", com separação monótona de sílabas no quadro cujas palavras são escolhidas aleatoriamente. Em vez disso, utilizamos o tema do futebol para estimular os alunos a se expressarem e perceberem a necessidade de certas palavras no contexto, conferindo-lhes significado e relevância. Termos como "joelho", "jogo" e "gol" surgiram naturalmente, acompanhados pelo entusiasmo e curiosidade das crianças em aprender a ler e escrever esses vocábulos.

Durante a atividade, emergiram questões importantes relacionadas à raça. Ao serem questionadas sobre os jogadores que conheciam, as crianças mencionaram atletas famosos, muitos dos quais eram negros ou pretos. Entretanto, ao final da atividade, quando começaram a colorir as ilustrações, surgiram falas como "me empresta o 'cor de pele'?", e o jogador, nitidamente preto, foi representado com tons de pele mais claros nas ilustrações.

Esse contraste nos levou a questionar o porquê, de mesmo reconhecendo que o jogador possuía pele retinta, as crianças optaram por representá-lo com tons mais claros. Tal situação revela aspectos profundamente arraigados das construções sociais sobre raça e identidade, o que demanda uma reflexão crítica sobre como esses temas são percebidos e reproduzidos no ambiente escolar, nas práticas escolares docentes e no currículo.

Questões de gênero também emergiram ao longo da atividade. Observamos que as meninas demonstraram menor interesse pelo tema do futebol. Além disso, outro aspecto relacionado ao gênero tornou-se evidente quando um dos meninos coloriu os lábios do jogador

de vermelho, o que deu a impressão de que ele estaria usando maquiagem. Esse detalhe fez com que o desenho se tornasse alvo de ridicularização, uma vez que, segundo os colegas, “homens não usam maquiagem”. Questionamos, então, “E por que não poderiam?”, ao que nos foi respondido com um simples “Porque ele não é mulher”.

2.2 Resultados e discussões da pesquisa

Após a conclusão da atividade, foi perceptível o impacto significativo que ela teve, tanto para nós, enquanto profissionais em formação, quanto para as crianças, no entanto, isto se manifesta de forma diferente entre as crianças. O aspecto emocional garante muito peso a elas neste momento. Sentimentos como vergonha, tédio, alegria e entusiasmo surgiram a partir do tema abordado, evidenciando a complexidade das reações diante de um contexto educativo que envolve questões de gênero e raça.

Para os meninos, que desde cedo são incentivados a participar de jogos e brincadeiras que promovem velocidade, rapidez e agilidade, foi prazeroso perceber que o que eles consideram parte de sua cultura e hábitos pode ser integrado ao ambiente escolar. Por outro lado, para as meninas, o momento foi marcado por um sentimento de exclusão, uma vez que, quando o tema envolve esportes como o futebol, elas geralmente não participam, mesmo após identificação do tema no convívio familiar das meninas. O futebol no conhecer delas, estava atrelado à figura masculina, sendo um pai, um irmão ou um amigo. A socialização tradicional das mulheres, frequentemente vinculada ao ambiente doméstico, acaba por inibir o envolvimento delas em atividades que exigem força física, agilidade ou que sejam consideradas "radicais".

Essa mesma construção social também afeta os meninos, que muitas vezes crescem sem a oportunidade de aprender práticas como o autocuidado ou de se interessar por maquiagem, por exemplo, já que essas práticas são socialmente atribuídas ao feminino.

Que tipo de meninas e meninos estamos formando ao restringir suas possibilidades de crescimento integral? Essa limitação afeta o acesso a experiências que poderiam ampliar seu desenvolvimento, além de reproduzir estereótipos de gênero e estruturas de pensamento equivocadas e opressoras.

Além disso, os desenhos em cujo jogador fenotipicamente negro é embranquecido nos acende um alerta para questionar nossa prática como docentes. Afinal, que tipo de identidade racial estamos construindo nas escolas de Educação Básica? A partir do que observamos não é uma construção crítica nem empoderada.

O que observamos ser construído naquela sala não é libertador e nem crítico. Isso nos leva a refletir sobre a teoria de *habitus* por Bourdieu, e nos ajuda a compreender que essas atitudes são construções sociais, e construções podem ser desfeitas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente em nossas observações e nas atividades realizadas em sala com estas crianças que questões como raça e gênero sempre adentram a sala de aula, sendo diretamente abordadas ou não. Mesmo que esses temas sejam ofuscados pela grande gama de conteúdos propostos pelo currículo para esta etapa da Educação Básica, ainda sim, se ele surge, por que não os trabalhamos com a devida profundidade? E se esta é a situação em que uma escola localizada em uma localidade histórica como o bairro da Liberdade, o que podemos esperar em outra Desta forma, Paulo Freire se mostra sempre atual e necessário como pode ser percebido durante a atividade, que mostrou as diversas desconstruções que se fazem necessárias no campo pesquisado e que urge a necessidade de um trabalho pedagógico comprometido com a mudança política em relação aos conceitos de raça e gênero apreendido pelas crianças desta sala.

Infelizmente, o tempo que permanecemos na escola não foi suficiente para montarmos um plano de ação mais sofisticado e que levasse em conta a complexidade dos temas abordados, ficando apenas em nosso imaginário o que poderíamos ter realizado se tivéssemos a oportunidade de mais uma vez estar lá como estagiárias. No entanto, essa experiência nos deixou com uma profunda motivação para continuar aprimorando nossas práticas pedagógicas e nos desafiando a transformar o imaginário em realidade em futuras oportunidades.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 set. 2024

CATANI, Denice Bárbara. *A educação como ela é*. Educação: Bourdieu pensa a educação., v. no [2007], n. 5, p. 16-25, 2007. Acesso em: 25 set. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 256 p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia de Pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE BRASIL S.A, 2009.

OS SABERES DA DOCÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMA E UEMA: O QUE DIZEM OS DISCENTES

Suely Sousa Lima ³
Maria Alice Melo ⁴

Resumo: Este trabalho aborda os saberes da docência sob a perspectiva dos discentes do curso de Matemática da UFMA e UEMA. A respectiva pesquisa teve o objetivo de analisar os saberes docentes adquiridos pelos discentes nos cursos de licenciatura em Matemática da UFMA e UEMA, a partir das categorias de análise estudadas pelos autores: Clermont Gauthier e Maurice Tardif. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, cujos sujeitos da pesquisa foram 20 (vinte) discentes do curso de Matemática, sendo 10 (dez) alunos da UFMA e 10 (dez) alunos da UEMA. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas para os alunos do 3º, 5º e 8º períodos. As análises dos dados apontaram que os saberes dos alunos de matemática são plurais, construídos de diversos saberes derivados do conhecimento disciplinar, curricular, experiencial, profissional e das relações desses saberes com as outras áreas do conhecimento, dentre elas, os conhecimentos pedagógicos e as atuais tecnologias.

Palavras-chave: Saberes docentes. Conhecimentos da Matemática. Conhecimentos pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto dos estudos realizados no decorrer do primeiro ano cursando o doutorado em educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. No decorrer das leituras, houve a necessidade de aprofundar sobre a temática referente à formação de professores, e mais especificamente sobre os saberes da docência, haja vista que o grupo de pesquisa do qual fazemos parte se denomina: Escola, Currículo e Formação Docente, da linha de pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, cujo eixo investigativo é: Formação Docente: licenciaturas, programas especiais de graduação e pós-graduação lato sensu.

À medida que nos debruçávamos nos estudos sobre formação de professores, bem como sobre a formação de professores buscávamos atingir ao objetivo geral que foi analisar os saberes docentes adquiridos pelos discentes nos cursos de licenciatura em Matemática da UFMA e UEMA, a partir das categorias de análise estudadas pelos autores: Clermont Gauthier e Maurice Tardif. Este objetivo foi elaborado com base na seguinte questão norteadora: que saberes da

³ Doutoranda em Educação – Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: suelysousalima33@gmail.com.

⁴ Profª Drª do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: maria.alice@ufma.br.

docência são considerados na formação inicial de professores dos cursos de Matemática da UFMA e UEMA, tendo em vista as categorias de análise de Clermont Gauthier e Maurice Tardif?

Este estudo teve como percurso metodológico a pesquisa qualitativa. Sobre esse tipo de abordagem metodológica, Minayo (2007) destaca que proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo.

Também foi realizada uma pesquisa de campo, em que entrevistamos, de forma semi-estruturada, 20 (vinte) discentes do curso de licenciatura em Matemática, sendo 10 (dez) alunos da UFMA e 10 (dez) alunos da UEMA. Foram selecionados discentes que estão cursando o 3º período, o 5º período e o 8º período. Vale destacar, que para cada aluno foram feitas 5 (cinco) perguntas, no sentido de captar os saberes da docência desenvolvidos na área de conhecimento em questão.

Os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram transcritas e organizadas tendo por inspiração metodológica a análise de conteúdo de Bardin (1977), que funciona como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações [...] marcado pela disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31).

A seguir, abordamos sobre as principais categorias de análise estudadas por Clermont Gauthier e Maurice Tardif. Na sequência, trouxemos alguns trechos das falas dos discentes, analisando-os conforme as discussões dos teóricos em questão.

2 OS SABERES DA DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE CLERMONT GAUTHIER E MAURICE TARDIF: ALGUNS APONTAMENTOS

Na obra intitulada “Saberes docentes e formação profissional”, Maurice Tardif (2002) discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência.

Tardif (2002) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

No estudo intitulado “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, de Gauthier et al (2006), uma das teses defendidas é a existência de um

“reservatório” no qual o docente se “abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Segue abaixo um quadro esquemático, que segundo Gauthier et al (2006) faz parte do reservatório de saberes dos docentes:

Quadro 1 - O reservatório de saberes de acordo com Gauthier

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais	Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Fonte: Gauthier *et al*, 2006, p. 29.

O objetivo principal dos estudos desenvolvidos por Gauthier é argumentar no sentido de que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores que, a partir desse processo, passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

2.2 Resultados e discussões

No que tange aos saberes/conhecimentos necessários à formação do professor de Matemática para atuar na Educação Básica, cabe destacar os seguintes apontamentos:

[...] é necessário ser um bom professor de Matemática e ser um bom professor é aquele que compreende as questões colocadas e domina os conhecimentos de sua área [...] (ALUNO 02 – UFMA).

[...] um professor de Matemática tem que saber ensinar Matemática, e para saber ensinar Matemática, pressupõe fazer o outro aprender Matemática [...] (ALUNO 04 – UEMA).

Diante das falas acima, podemos inferir que os discentes consideram os conhecimentos à sua área de conhecimento, bem como as competências e habilidades adquiridas durante a formação de extrema relevância para atuarem na função docente.

Cabe citar Tardif (2002), quando comenta que a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles.

Ao indagarmos os discentes sobre a relação entre as disciplinas de conhecimentos específicos de Matemática e as pedagógicas, tivemos algumas respostas, tais como:

[...] as disciplinas pedagógicas dão suporte, auxiliam as específicas [...] (ALUNO 03 – UFMA).

[...] as disciplinas pedagógicas ajudam as disciplinas específicas de Matemática a ficarem mais didáticas, dinâmicas. A gente aprende a ensinar Matemática [...] (ALUNO 06 – UEMA).

Diante do exposto, percebemos o quanto as disciplinas pedagógicas amparam os conhecimentos específicos próprios da Matemática na visão dos discentes investigados.

Sobre a relação dos conhecimentos matemáticos com o contexto social, cultural dos alunos durante os estágios, os discentes se depararam com a seguinte questão: como relaciona os conhecimentos específicos de Matemática com o contexto social dos alunos?

[...] não adianta saber resolver as questões do livro, mesmo contextualizadas, não é o contexto dos alunos, que vivem na rua, brincando de bola, de corrida, essas coisas [...] (ALUNO 01 – UFMA).

[...] quando eu chego na escola e começo a trabalhar com os meninos, percebi que se torna mais interessante ensinar Matemática dentro do contexto deles [...] (ALUNO 09 – UEMA).

Os saberes experienciais se revelam nas narrativas acima, pois os entrevistados revelam a necessidade do professor de Matemática contextualizar o ensino a partir da vivência do estudante, de modo que veja na matemática sentidos que extrapolam o mero conteúdo (GAUTHIER, 2006).

Tardif (2002) explica que a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discentes investigados percebem a relevância dos saberes docentes para sua formação enquanto futuros professores, fato revelado nas suas falas no transcorrer dos resultados da presente pesquisa. Quanto à relação que os licenciandos em Matemática estabelecem com os

saberes pedagógicos ofertados em sua formação, constatamos que a relação entre estes saberes se configura como necessária no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os saberes dos professores de matemática são plurais, construídos de diversos saberes derivados do conhecimento disciplinar, curricular, experiencial, profissional e das relações desses saberes com as outras áreas do conhecimento, dentre elas, os conhecimentos pedagógicos e as atuais tecnologias.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 20

GT 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL

“DESEMPAREDAMENTO” DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DOCÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA⁵

Evelucia Nunes Cutrim⁶

Gisele Lopes Dias⁷

Joelma Silva Lima⁸

Resumo: O presente trabalho decorre de uma pesquisa qualitativa realizada em uma instituição pública municipal de Educação Infantil de São Luís-MA. Objetiva discutir a importância dos espaços externos para o desenvolvimento infantil e as possíveis implicações para a aprendizagem da docência na primeira infância. Fundamentou-se no conceito de "Desemparedamento" (Barros, 2018), nos estudos de Horn e Barbosa (2022) e Tiriba (2006). A observação participante, a escuta sensível e o registro constituíram o percurso metodológico da investigação no campo. Os resultados apontaram o emparedamento das crianças na Creche. O Estágio emergiu como uma oportunidade valiosa de aprendizagem da docência na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Demparedamento. Docência.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996), precisa se configurar como um espaço que promova o pleno desenvolvimento infantil. Para tanto, o modo como garantimos (ou não) o acesso aos espaços de aprendizagens são reveladores de concepções que sustentam o fazer pedagógico.

Diante dessa compreensão, empreendemos, ao longo do primeiro semestre do ano de 2024, uma pesquisa de campo em uma Creche pública municipal de educação infantil de São Luís-MA, durante a vivência da disciplina de Estágio em Gestão do Trabalho Docente I, componente obrigatório do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com o objetivo de instigar as/os futuras/os professoras/es a desenvolverem um olhar sensível e pensante sobre a docência na primeira infância. A imersão no campo de investigação nos conduziu a concentrar o nosso olhar no acesso e uso que as crianças fazem dos espaços da instituição.

⁵ Trabalho orientado pela Profa. Dra. Edith Maria Batista Ferreira, docente responsável pela disciplina Estágio em Gestão do Trabalho Docente I, ministrada durante o semestre letivo de 2024.1. E-mail: edith.maria@ufma.br

⁶ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, evelucia.cutrim@discente.ufma.br.

⁷ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, gisele.dias@discente.ufma.br.

⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, joelma.sl@discente.ufma.br.

Sendo assim, na pesquisa qualitativa realizada, a observação participante compôs o percurso metodológico, exigindo uma escuta atenta e sensível das crianças, além de um olhar pensante (Welfort, 1996). Este último, de acordo com Weffort (1996, p. 01), é “[...] um olhar que envolve atenção e presença” para pesquisar as/com crianças (Cruz, 2008) colocando-as no centro da indagação e estudando-as a partir de si próprias.

Nesse contexto, tendo as crianças como objeto de investigação, foi necessária a ida a uma Creche pública municipal, situada no bairro da Liberdade, o maior quilombo urbano da América Latina, localizado em São Luís – MA. Durante o período de observação, que ocorreu entre os meses de maio e junho de 2024, foram realizados encontros às quintas-feiras com duração de quatro horas, no turno vespertino.

Ao longo desse processo, além da pesquisa de campo, empreendemos estudos que tratavam sobre a pesquisa com crianças, bem como aqueles que abordam o espaço, sobretudo o externo, como favorecedor do desenvolvimento infantil, visto que ele enriquece as experiências culturais das crianças e proporciona ricas aprendizagens. Desse modo, algumas perguntas conduziram o nosso olhar: As crianças têm acesso aos ambientes externos à sala de referência? Qual a importância das atividades no ambiente externo da escola para o desenvolvimento infantil?

Para isso, baseamo-nos nas contribuições de Weffort (1996), Barros (2018), Horn e Barbosa (2022) e Tiriba (2006), que enfatizam a importância de ver e ouvir as crianças, bem como da necessidade do contato delas com a natureza e da experiência do brincar para o seu aprendizado e desenvolvimento. Como afirmam Horn e Barbosa (2022, p. 29): “Os espaços naturais são importantíssimos para as crianças pequenas e apoiam seu processo de aprendizagem, pois constituem desafios, exigem atitudes, forjam ações”.

Os ambientes naturais proporcionam maior autonomia e liberdade às crianças, características essenciais para o brincar, permitindo-lhes soltar a imaginação e criar brincadeiras e modos de brincar, além de construir novos laços de amizade. Portanto, é fundamental que as crianças tenham acesso a esses espaços, pois o contato com a natureza é crucial para seu aprendizado e desenvolvimento (Horn; Barbosa, 2022).

O presente trabalho tem por objetivo discutir a importância dos espaços externos para o desenvolvimento infantil e as possíveis implicações para a aprendizagem da docência na primeira infância. Para darmos conta dessa discussão, estruturamos o trabalho da seguinte forma: iniciamos com o percurso metodológico, seguido pelo contexto da investigação e a análise dos resultados. No penúltimo tópico, abordamos as aprendizagens sobre e para a docência na Educação Infantil,

destacando os principais conhecimentos proporcionados pela pesquisa e refletindo sobre sua contribuição para a prática docente. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, visto que nela a preocupação consiste em observar o objeto de estudo no ambiente em que ele acontece. Neste tipo de pesquisa, a geração dos dados ocorre pela interação entre a/o pesquisadora/or com o objeto de estudo (Gil, 2002). Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação participante, a escuta das crianças e o registro em Diário de Campo, cujo propósito consistiu em instigar o desenvolvimento de um olhar sensível e pensante, ou seja, ter uma percepção que ultrapasse os dados sensoriais e que apreenda os significados dentro dos espaços coletivos e momentos individuais.

Desse modo, buscamos uma observação que não invadisse o espaço da criança, mas que permitisse a ela a liberdade de se expressar. Conforme Weffort (1996, p. 03), “[...] o instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica”.

Assim, o primeiro passo dado na investigação foi acessar materiais que alinharam e conectaram nossos conhecimentos prévios, além de ensinar novos modos de enxergar as crianças, a prática docente e a pesquisa com esse público. Apropriamo-nos de conhecimentos essenciais para desenvolver um olhar sensível, que vai além de apenas observar o comportamento das crianças. Esse olhar envolve se colocar no lugar delas, inquietar-se e desnaturalizar percepções já arraigadas. A escrita sistemática dos acontecimentos em um Diário de Campo nos forneceu um norte para elaborar registros mais aprofundados, guiados pela Planilha de Observação, que incluía perguntas como: “O que a criança está fazendo?”, “Por quê?” e “Como?”, além de ter um campo para descrever o contexto, o espaço e os materiais. Essa abordagem foi crucial para a construção de uma prática pedagógica questionadora e criadora.

Durante o processo de observação, se tornou notória a necessidade de movimentação do ato de olhar e ouvir, ou seja, voltarmos todos os nossos sentidos para a criança. Dessa forma, compreendemos a importância de registrar os momentos vividos durante o Estágio, visto que nos permitiu exercitar a memória, estruturar o processo e assimilar, de maneira mais profunda, o que acontecia ao nosso redor, permitindo-nos ser iluminadas pela observação.

Por fim, o percurso metodológico evidenciou que um olhar sensibilizado transcende a atenção apenas ao comportamento das crianças. Esse olhar deve vir acompanhado da atitude de se colocar no lugar delas, se inquietar e tornar evidente aquilo que não conseguíamos ver. Isto posto, ouvir as vozes das crianças e observar o desenvolvimento de sua autonomia nos proporcionou desenvolver uma nova perspectiva sobre a docência na primeira infância e aguçar nossa escuta, tornando o ato de ouvir mais sensível, atento e afetuoso.

3 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Um ambiente de qualidade com boa estrutura e profissionais comprometidas/os com o bem-estar das crianças é essencial para que a escola seja um local que proporcione o desenvolvimento integral delas. A Creche onde realizamos nosso Estágio, abriga um dos maiores quilombos urbanos da América Latina.

A instituição investigada é ampla internamente e possui um espaço externo considerável, o que poderia ser uma valiosa contribuição para promover o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social das crianças. Sua estrutura física foi recentemente reformada. Possui salas climatizadas, refeitórios amplos, sala de psicomotricidade, dormitório e um ambiente externo considerável. A recepção está localizada no centro da entrada, com acessos laterais ao pátio da escola, divididos entre os segmentos do Maternal e Infantil. A Creche conta com banheiros, *playground* e refeitório centralizado, facilitando a supervisão das crianças durante as brincadeiras e refeições. A coordenação pedagógica e as salas de gestão escolar estão próximas à secretaria e à entrada, facilitando o atendimento aos responsáveis das crianças. A cozinha está situada próxima ao pátio e no lado do Maternal existe uma sala de *ballet* também utilizada para reuniões.

A parte externa da Creche, especialmente na parte de trás, é espaçosa. Apesar de possuir um parquinho de madeira, este não é utilizado devido à falta de manutenção, e o espaço destinado às brincadeiras ao ar livre é usado como estacionamento. O *playground* interno, localizado no pátio, é escuro e mal iluminado, não permitindo o contato das crianças com a natureza, essencial para seu desenvolvimento.

Como a escola é um ambiente potente de aprendizagem, o medo de que as crianças se machuquem não pode superar o compromisso da instituição e das/os educadoras/ de proporcionarem atividades desafiadoras, que permitam a exploração do próprio corpo, do

ambiente e da natureza, visto que, a inclusão de mais atividades no espaço externo pode enriquecer o trabalho da Creche, favorecendo ricas conquistas às crianças.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

A investigação realizada na Creche permitiu observar e registrar as vivências das crianças no ambiente escolar, um processo essencial no contexto do Estágio em Gestão do Trabalho Docente I. A metodologia adotada envolveu observações diretas, registros escritos e reuniões colaborativas para compartilhar e discutir as informações produzidas em campo. Esse processo favoreceu uma análise mais aprofundada das experiências das crianças na Creche, revelando uma significativa carência de vivências no ambiente externo. As crianças passavam a maior parte do tempo confinadas nas quatro paredes da sala de referência, sem oportunidades para interagir com a natureza ou espaços ao ar livre, o que despertou nossa preocupação.

Essa constatação foi interpretada à luz do referencial teórico estudado, que nos remeteu ao conceito de "desemparedamento da infância" (Barros, 2018). Segundo a autora, a educação escolar, apesar de consideráveis avanços, continua em grande medida baseada no paradigma do desenvolvimento cognitivo, focada em atividades livrescas e na permanência na sala de referência. A desregulação do emparedamento tão necessária, alicerça-se “[...] na concepção de uma criança ativa, potente, produtora de cultura, que necessita e tem a possibilidade de viver em contato diário com a natureza” (Barros, 2018, p. 15) para, assim, aprender.

Nesse sentido, é urgente a ressignificação e requalificação dos espaços escolares, pois

[...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (Barros, 2018, p.17).

Observamos que a restrição ao ambiente interno não apenas limita essas oportunidades, mas também cria um ambiente maçante e exaustivo, tanto para crianças quanto para os adultos. A falta de acesso a ambientes naturais impede que as crianças desenvolvam habilidades físicas, emocionais e sociais de maneira plena. Em contrapartida, a criação de ambientes ao ar livre pode contribuir significativamente para a metodologia escolar, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Esses ambientes oferecem oportunidades para brincadeiras livres e interações com a

natureza, permitindo que as crianças explorem e aprendam de maneira experiencial, enriquecendo o processo educativo.

A proximidade com elementos naturais, como árvores, jardins e hortas, ajuda as crianças a desenvolverem também um sentimento de pertencimento e respeito pelo meio ambiente, além de contribuir para o bem-estar mental e físico, reduzindo o estresse e aumentando a concentração.

Com base nos resultados da investigação, recomendamos a diversificação dos espaços escolares para proporcionar diferentes experiências, desde brincadeiras barulhentas até momentos de contemplação e descanso. A criação de caminhos que formem uma rede, estimulando o movimento entre os espaços e a circulação de materiais, e a inclusão do máximo de natureza possível são passos fundamentais.

Entendemos que a principal limitação encontrada na Creche foi a restrição do contato das crianças com a área externa, justificada pela escola como uma medida de segurança da integridade física dos pequenos. No entanto, é crucial repensar essa limitação à luz dos benefícios significativos que o contato com a natureza traz para o desenvolvimento infantil. Nossa investigação dialoga com a literatura existente sobre a importância do contato com a natureza no desenvolvimento infantil. Conforme destacado por Tiriba (2006), longos períodos em espaços fechados e a submissão a rotinas que não respeitam os ritmos e interesses das crianças podem ser prejudiciais.

Os resultados da investigação indicaram uma necessidade urgente de mudança na abordagem pedagógica da Creche, incorporando mais oportunidades de interação com a natureza, visto que o espaço externo existe, o que precisa é sua ressignificação e requalificação atendendo às necessidades das crianças com idade de 0 a seis anos. Essa mudança é crucial para garantir que elas possam viver plenamente sua infância, desenvolvendo-se de maneira saudável e integral.

5 APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Considerando que as pesquisadoras se encontram em processo de formação inicial para a profissão de pedagoga, a investigação realizada permitiu intensas aprendizagens sobre e para a docência na Educação Infantil, campo fértil e desafiador, que exige uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e o ambiente educacional. A apropriação do conceito de "desemparedamento" (Barros, 2018), que sugere a remoção de barreiras físicas e simbólicas na educação na/com a natureza, abriu caminhos para a compreensão da urgência na implementação

de pátios escolares naturalizados que promovem o contato das crianças com a natureza e estimulam o aprendizado através da exploração sensorial e da interação com o meio ambiente.

A integração de espaços verdes e elementos naturais no contexto escolar não apenas enriquece as experiências educativas, mas também contribui para a formação de indivíduos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. A formação docente, portanto, deve contemplar essas dimensões, preparando educadoras/es capazes de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e inclusivos, que respeitem as diversas identidades e necessidades das crianças. A docência na Educação Infantil é, assim, um exercício contínuo e constante de adaptação e inovação, buscando sempre o mais proveitoso para o desenvolvimento integral das crianças.

Portanto, o trabalho docente deve transcender o ensino tradicional e abraçar práticas que reconheçam a criança como um ser integral, potente, capaz de aprender e se desenvolver em múltiplas dimensões. Isso implica em uma formação docente que conheça sobre o desenvolvimento infantil, valorize a pesquisa, a reflexão crítica, a criatividade e a capacidade de inovar no processo educativo. Professoras/es devem ser incentivadas/os a repensarem suas metodologias, buscando sempre formas de enriquecer a experiência educacional das crianças e de si mesmos como educadoras/es, afinal, a Educação Infantil é a base para uma trajetória de aprendizado contínuo e significativo, e as/os docentes têm um papel crucial em potencializar essa jornada desde os primeiros anos de vida.

Por meio de pátios escolares naturalizados, as crianças são convidadas a interagir com o ambiente de maneira curiosa e autônoma, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais. Esses espaços verdes são como telas em branco, onde cada criança pode pintar sua própria experiência de aprendizado, livre das restrições tradicionais de uma sala de referência. O desemparedamento é, portanto, uma metáfora para a liberdade de ensinar e aprender, um chamado para que educadores e crianças saiam da “caixa” e explorem o mundo com curiosidade e maravilhamento, e não sendo apenas uma mudança física na escola, mas uma mudança transformadora na mentalidade educacional.

Nesse sentido, a sensibilidade da/o educadora/or reflete na forma como ela/e percebe e responde às necessidades individuais de cada criança, reconhecendo que cada uma delas possui uma maneira única de se conectar com o mundo ao seu redor. É um convite para que as/os professoras/es se tornem co/aprendizes em uma jornada compartilhada, onde o respeito mútuo e a empatia são chaves para um ambiente de aprendizado rico e acolhedor.

Por fim, dentre as principais aprendizagens construídas, destacamos a abordagem educacional baseada na experimentação, que privilegia a participação ativa das crianças, promovendo a interação e a cooperação, enquanto considera suas capacidades individuais e incentiva a autonomia. Por meio dela, as crianças são desafiadas a aprender explorando o espaço, manipulando materiais e resolvendo problemas, colocando em prática suas habilidades de maneira independente.

Nesse movimento, percebemos que o “desemparedamento” (Barros, 2018) se torna fundamental para a vivência dessa abordagem. Ao “desemparedar” o ambiente escolar, retirando as crianças do confinamento nas salas de referência, evidenciamos que nossa preocupação não está no ensino de um conteúdo curricular, muitas vezes estéril, mas, sobretudo, reconhecemos que as crianças pequenas aprendem pela experiência e o contato com o ambiente externo, natural que constitui-se um potente espaço promotor de ricas e significativas aprendizagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, tanto nas idas à Creche, por meio da pesquisa empírica, quanto nas discussões que tivemos na Universidade, podemos identificar pontos que, mesmo precisando ser aprofundados, foram fundamentais para despertar em nós o senso crítico, o olhar sensível e a vontade de estarmos em busca de melhorias para a construção de uma escola da infância que reconheça a criança como ser potente e favoreça sua aprendizagem em contato com a natureza.

O exercício de nossa observação revelou a ausência de atividades ao ar livre na escola campo, o que evidencia a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas atuais, incorporando mais atividades externas e promovendo um ambiente que valorize o contato com a natureza. O conceito de “desemparedamento” da infância (Barros, 2018) foi um achado importante na pesquisa bibliográfica, pois propõe uma escola que transcende as quatro paredes da sala de referência, criando um espaço de encontro com a natureza que estimula a exploração, a curiosidade e a aprendizagem sensorial.

Além disso, as aprendizagens adquiridas sobre e para a docência na Educação Infantil destacaram a importância de uma abordagem baseada na experimentação, centrada na criança e na valorização de sua autonomia. A observação e escuta sensível emergiram como saberes docentes

fundamentais para a docência na primeira infância, porque permitem uma prática que respeita a criança e a coloca no centro do processo pedagógico.

Os resultados apontaram que a falta e/ou a inexistência de manutenção do espaço externo e a resistência à utilização desses ambientes, por questões de segurança, reforçam a necessidade de uma mudança de paradigma na Educação Infantil. É crucial que as instituições educativas reconheçam os benefícios do contato com a natureza e busquem formas de integrar esses espaços no cotidiano escolar, sempre garantindo a segurança das crianças. Por fim, o Estágio proporcionou uma oportunidade valiosa de reflexão sobre a prática docente na primeira infância e como vamos nos constituindo professoras/es dessa etapa da educação básica, comprometendo-nos com uma educação da infância que valoriza as vozes e experiências das crianças, que respeite e acolha a diversidade de modos de ser e aprender.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Maria da graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Abrindo as portas da Educação Infantil: viver e aprender nos ambientes externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 29ª Reunião Anual da Anped, n. 7, p. 1-19, jan. 2006.

WEFFORT, Madalena et al. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. Espaço Pedagógico, 1996.

A ABORDAGEM PIKLER COMO FUNDAMENTO PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DE CUIDADOS NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO CENTRO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CRECHE DO CENTRO

Danielle Fonseca Veras⁹
 Daniela Campos Ribeiro da Silva¹⁰
 Ilana Silva Sousa¹¹

Resumo: Este trabalho constitui relato de experiência de práticas educativas e de cuidados destinadas à primeiríssima infância, no Centro Integral de Educação Infantil - Creche do Centro, em São Luís/MA. Como estudo descritivo, narra a escolha teórica da instituição pela Abordagem Pikler que subsidia sua proposta educativa. Neste sentido, a abordagem qualitativa foi essencial na construção da pesquisa, que buscou aportes nos estudos de Pikler (2022), Soares (2020), Rosemberg (2015) e Falk (2022), bem como na metodologia de observação participante, análise documental e revisão de literatura. Em suma, consideramos a relevância das práticas e vivências oportunizadas na Creche do Centro, as quais, fortalecidas nos princípios da relação privilegiada, da motricidade livre, da boa saúde e boa imagem de si, têm contribuído ao embasamento de uma Educação Infantil pública que valoriza a cultura da infância, bebês e crianças bem pequenas como sujeitos de direito.

Palavras-chave: Abordagem Pikler, Educação Infantil, Primeiríssima infância.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever o desenvolvimento de práticas educativas e de cuidados com bebês e crianças bem pequenas no Centro Integral de Educação Infantil, - Creche do Centro (CIEI – Creche do Centro), localizado na cidade de São Luís/MA. Desse modo, as construções das narrativas aqui apresentadas destacam aspectos como: a contribuição do espaço educativo observado para a efetivação de uma proposta educativa fundamentada na Abordagem Pikler; reflexão sobre o desenvolvimento de bebês e crianças de 1 a

⁹ Pós graduanda na abordagem Pikler (Faculdade Phortes), Graduada em pedagogia (UFMA), Gestora Geral CIEI Creche do Centro, e-mail: danifveras29@gmail.com

¹⁰ Pós graduanda na abordagem Pikler (Faculdade Phortes), Graduada em pedagogia (UFMA), Gestora Administrativa CIEI Creche do Centro, e-mail: dany.crs10@yahoo.com.br

¹¹ Mestra em Educação (UFMA), Pós graduanda na abordagem Pikler (Faculdade Phortes), Graduada em pedagogia (UFMA), Gestora Pedagógica CIEI Creche do Centro, e-mail: ilanassousa12@gmail.com

3 anos atendidas nessa instituição, sob o prisma pikleriano; e como essas práticas têm se constituído um enfrentamento à invisibilidade da primeiríssima infância na comunidade dessa creche e local.

As ações aqui relatadas são fruto de vivências na unidade mencionada desde a sua criação, em 2022, até o presente ano de 2024, utilizando-se dos instrumentos de observação participante, análise documental e revisão de literatura. A Creche do Centro foi fundada em 2022 em decorrência de uma concessão público-privada, fazendo parte, na ocasião, de um projeto piloto de Centros Integrais de Educação Infantil, pelo governo do Maranhão. A instituição, localizada à Rua Rio Branco, 404, Centro, na cidade de São Luís – MA, é vinculada à Secretaria de Estado da Educação, atendendo, atualmente, 80 bebês e crianças dos grupos etários de 1 a 3 anos, distribuídos em 06 turmas/salas de referência.

O espaço é composto por ambientes fechados como as salas referência e abertos como o jardim suspenso, tanque de areia e área gramada. A equipe de trabalho é formada por um trio gestor (Gestora Geral, Gestora Pedagógica e Gestora Administrativo-Financeira); equipe docente com 20 professoras; 02 administrativos; equipe multiprofissional de saúde com 01 médica, 01 enfermeira, 01 técnica em enfermagem, 01 psicóloga, 01 nutricionista e 01 técnica administrativa; 05 agentes de limpeza; 04 porteiros; e 03 copeiras.

O atendimento a bebês e crianças de 1 a 3 anos se dá em tempo integral com práticas fundamentadas nas pedagogias participativas, as quais se consolidam em abordagens que possuem como postura característica a visão da criança como centro do processo educativo, considerando, portanto, os aspectos relacionais, educativos e de cuidados como ações fundamentais e inegociáveis. Nessa perspectiva, dentre as abordagens inspiradoras que integram as pedagogias com essa visão de criança e que são percebidas nas práticas do referido Centro, estão os estudos de Emmi Pikler, o brincar heurístico e a experiência de Reggio Emilia. Contudo, neste trabalho, buscar-se-á evidenciar as contribuições da abordagem de Pikler, como escolha para uma ação pioneira na estruturação da proposta educativa da Creche do Centro.

Além dessas premissas, como instituição pública de Educação Infantil, é assumida, também, a postura signatária à legislação específica e documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum (2018), o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) e o Caderno Orientador das práticas nos Centros Integrais de Educação Infantil do estado do Maranhão (2024). A respeito da relevância das práticas e experiências desenvolvidas na Creche do Centro, pode-se inferir que tal proposta

tem se fortalecido no aprofundamento dos aspectos relacionais como fundamentais para a educação de bebês e crianças bem pequenas. E, por prestarem, de forma pioneira, um atendimento em escola pública maranhense, com base em Pikler, vimos relatar suas contribuições para uma pedagogia respeitosa e humanizadora com o público de 1 a 3.

2 A ABORDAGEM PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL (DE 0 A 3 ANOS)

Apesar da Educação Infantil no Brasil ter sido desvinculada legalmente da política de assistência, passando a ser integrada à política educacional desde a LDB – Lei 9395/96, essa etapa da educação parece ainda carregar o fardo da perpetuação de práticas assistencialistas mesmo em instituições educacionais. Ao discorrer sobre a cidadania dos bebês e o direito das mães e pais trabalhadores, Fulvia Rosemberg (2015) afirma que, na atenção dada às creches, “nota-se uma relutância, uma reticência de dar-lhes visibilidade de integrar as creches ao sistema educacional, de tirá-las da informalidade, da precariedade, de investir em sua universalização” (Rosemberg in Finco, Gobbi e Faria, 2015, p. 164).

Sobre a oferta desse atendimento institucionalizado, o Plano Nacional de Educação - PNE, em vigor de 2014 a 2024, previu, na meta 1, “[...] ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014). Entretanto, o relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE de 2024 revelou que até a data do monitoramento, apenas 37% dessa população havia sido alcançada no Brasil. A mesma avaliação expôs que, no Maranhão, apenas 31,8 % foi contemplado (Brasil, 2022). É, portanto, nesse contexto do território maranhense que a Creche do Centro se insere. O referido Centro foi criado em 22 de janeiro de 2022, por meio do Decreto nº 37.386, sob a égide do regime de colaboração do estado junto aos municípios maranhenses, tendo como uma de suas inspirações para o desenvolvimento das práticas educativas e de cuidados, a abordagem Pikler.

A abordagem Pikler teve suas primeiras experiências em Budapeste, na Hungria, quando a pediatra Emmi Pikler se dedicou aos cuidados de bebês e crianças bem pequenas abrigados em um orfanato durante o período pós Segunda Guerra Mundial por volta da década de 1940. Para ela, era importante promover situações e relações nas quais bebês órfãos se tornassem pessoas autônomas, capazes e saudáveis mesmo sem os cuidados maternos. Sobre práticas favoráveis ao desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos, a abordagem Pikler evidencia quatro princípios básicos: o vínculo afetivo, a autonomia, a boa saúde e a boa imagem de si.

O vínculo afetivo corresponde à relação privilegiada do adulto com o bebê ou criança bem pequena. A médica percebeu que essa relação se estabelece, principalmente, durante os momentos de atenção pessoal como o banho, a troca de fraldas, a alimentação etc. quando a relação é, geralmente, de um para um. Já a autonomia perpassa pela motricidade livre, a qual permite que esse público tenha condições de se expressar, de realizar pesquisas nos espaços e com os objetos e, conseqüentemente, fazer boas descobertas do mundo. Sobre os cuidados desenvolvidos por Emmi Pikler, Judit Falk relata:

Desde o começo, considerou e tratou a criança como uma pessoa em desenvolvimento constante e, ao mesmo tempo, como uma pessoa que se constrói em cada momento da sua vida, cujas necessidades vão mudando no curso do seu desenvolvimento. A qualidade dos cuidados fornece a garantia de que ela conheça o sentimento de segurança e confiança ligados às experiências positivas nos diversos momentos da sua vida cotidiana (Falk, 2022, p. 31).

Os princípios da boa imagem de si e da boa saúde dizem respeito, respectivamente, ao sentir-se capaz, competente. Isto depende do conhecimento referente ao desenvolvimento infantil por parte dos profissionais. E, para que isso aconteça, é necessário que os bebês e crianças estejam saudáveis a fim de elaborarem boas respostas às situações propostas pelo adulto e ou outras crianças. A referida abordagem, portanto, enxerga o público de 0 a 3 anos como capazes, singulares e que, para um desenvolvimento sadio, impescindem de um espaço seguro e com possibilidades de aprendizagem, considerando suas individualizações. Disto depende um processo minucioso de escuta e observação por parte do adulto, considerando a importância de “refletirmos sobre novas maneiras de organizar o cotidiano das crianças, considerando prioritariamente as suas necessidades e as dos adultos em sua volta” (Soares, 2020, p. 83).

3 CONTRIBUIÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA CULTURA DE RESPEITO PARA COM A PRIMEIRÍSSIMA INFANCIA

A partir da Abordagem Pikler, a Creche do Centro tem mobilizado essa comunidade escolar e local para a construção de uma cultura mais respeitosa para com bebês e crianças bem pequenas, os quais são percebidos, nesse espaço, como sujeitos históricos de direitos. E, percebê-los como sujeitos de direitos, é dar a eles a oportunidade de participarem do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isto porque se entende que bebês e crianças bem pequenas são capazes! Capazes de sinalizar o que sentem, expressando suas preferências e interesses. Torná-los participantes do processo de aprendizagem é escutá-los nas suas especificidades, observá-los quanto às suas individualizações e considerá-los no planejar.

Diante do exposto, Monteagudo (2018) nos alerta para a importância de professoras e professores da Educação Infantil escutarem, observarem e registrarem as ações das crianças para conhecerem cada uma em suas especificidades. Cabe à/ao docente perceber suas necessidades e possibilitar condições favoráveis ao desenvolvimento de ações de exploração em cada etapa do desenvolvimento. Nessa proposta, o adulto e ou professor referência, fundamentado nos princípios piklerianos, compreende que os momentos de cuidado, o planejamento e a organização dos espaços são ações que incidirão de forma positiva para que os bebês e crianças bem pequenas descubram, investiguem, pesquisem, a seu modo, e com segurança, o mundo ao seu redor. Como parte fundamental das ações educativas, há uma compreensão da criança ativa e potente, pois entende-se que ela

Não aceita os cuidados de forma passiva. O adulto não exige esta participação, mas torna possível, motivando-a e valorizando-a. A condição fundamental para a cooperação é um bom conhecimento e uma boa relação entre a criança e o adulto, cooperação que reforça esta relação (Falk, 2022, p.27).

Sendo assim, além da escuta e da observação, a qualidade da comunicação e do vínculo são alicerces no processo educativo de bebês que ainda não se expressam verbalmente, mas que usam outras linguagens que requerem dos adultos sensibilidade perceptiva para a realização de leituras adequadas. Além disso, as vivências propostas favorecem a presença de materialidades diversas a fim de que as crianças tenham contato com a maior variedade de elementos possível, incluindo elementos naturais. Considera-se, ainda, a disponibilidade de proposições simultâneas, uma vez que os bebês e crianças não têm os mesmos interesses. Em paralelo, a organização dos espaços promove a interação de forma livre e singular a considerar as fases do desenvolvimento de cada grupo etário atendido. Isso pode ser percebido nos implementos, objetos, espaços internos e externos e na não diretividade observada na Creche.

Portanto, o currículo vivenciado na jornada educativa em seus tempos, espaços e materialidades, seguem a compreensão basilar das ações indissociáveis do Educar e Cuidar. Dentre as muitas vivências, os momentos de cuidado são fundamentais para a expansão de ações de autonomia de bebês e crianças bem pequenas na creche, por isso a necessidade de educadores que compreendam “o significado que tem para criança a sua própria atividade autônoma” a qual parte do interesse e iniciativa de cada criança em que o adulto cria condições para a formação do comportamento competente” (Tardos, 2021, p.63).

4 REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS DE 1 A 3 ANOS À LUZ DA ABORDAGEM PIKLER

O entendimento sobre o processo de desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas e pequenas é uma condição para o exercício da docência na Educação Infantil. De acordo com os estudos da Dra. Emmi Pikler, a relação de cuidado estabelecida desde o nascimento com os bebês requer que adultos cuidadores proporcionem condições ao desenvolvimento físico e psíquico saudáveis das crianças, de modo a compreender e

[...] Valorizar a autonomia, não como a aquisição de um aprendizado precoce, mas como a capacidade de assumir a responsabilidade pelos seus próprios atos iniciados por elas, sem a intervenção direta dos adultos, atividade movida pela vontade de agir, típicas do desenvolvimento da criança que cresce sadia num mundo que a acolhe (Tardos, 2021, p.16).

Para os bebês, a comunicação emocional com os adultos, na relação de cuidado, representa o canal de conhecimento sobre o mundo, quando a linguagem verbal ainda não atingiu o meio expressivo estruturado. Desta forma, a conduta nos cuidados favorece estabilidade emocional e segurança necessária à ampliação do interesse exploratório que se inicia por si e pela percepção do seu próprio corpo e posteriormente pelo entorno em ações de manipulação e experimentação (Monteagudo, 2018).

O movimento livre também é uma necessidade ao processo de autonomia. O respeito às iniciativas de bebês e crianças bem pequenas requer que os adultos não desenvolvam ações pelas crianças. Os estudos piklerianos desenvolvidos no Instituto Lóczy registraram que as cuidadoras “nunca colocavam as crianças em posições que não pudessem adotar ou abandonar por elas mesmas, nunca as estimulavam a fazer movimentos mais complexos que os que eram capazes de fazer, por iniciativa própria” (Falk, 2021, p. 33). Essa postura respeitosa tem como fundamento a confiança na capacidade das crianças e compreensão de manter uma presença atenta que valoriza as iniciativas delas, pois “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (Falk, 2021, p. 35).

5 AS PRÁTICAS COMO ENFRENTAMENTO À INVISIBILIDADE DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA NA COMUNIDADE DA CRECHE DO CENTRO.

Dentre as concepções que norteiam as discussões atuais que envolvem a educação e o cuidado na primeiríssima infância, tem-se as que corroboram com as normativas nacionais, as quais orientam o currículo e a compreensão de bebê e de criança como

[...] sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 128).

Nessa perspectiva, o atendimento que vem sendo realizado na Creche do Centro não diz respeito, apenas, a garantir o direito do público da primeiríssima infância ou o direito de mães, pais ou famílias que precisam deixar seus filhos em um local seguro para que possam trabalhar. Manter o espaço da Creche do Centro e, mais do que isso, manter um espaço que promove uma jornada educativa e de cuidados com base nos princípios piklerianos, constitui um ato de enfrentamento à invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas, os quais ainda hoje são alvos de práticas e concepções que os percebem como incapazes e não pensantes.

Desde sua criação, essa instituição tem mobilizado famílias, profissionais e comunidade local para uma concepção que considera bebês e crianças como pessoas que precisam ter suas necessidades físicas, emocionais e sociais atendidas nas suas especificidades, bem como serem consideradas suas condições em relação à arquitetura dos ambientes comuns nas comunidades em geral. As vivências internas e externas à instituição favorecem uma proposta não escolarizante ou de não antecipação de fases aos grupos etários atendidos. A premissa do brincar livre e da autonomia, em detrimento à diretividade, são visíveis nas proposições. Não obstante, reuniões formativas e vivências junto às famílias alinham pensamentos e atitudes entre creche/família sobre uma nova concepção de infância.

Para a construção desse cenário respeitoso, a Creche do Centro possui como um dos seus pilares, o processo formativo das equipes, envolvendo os colaboradores da limpeza/copa/portaria, equipe multiprofissional e equipe docente de modo a ampliarem o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, pautado na Abordagem Pikler. Internamente, a instituição desenvolve grupos de estudo, ações sistemáticas e análise do cotidiano vivenciado com bebês e crianças bem pequenas, realizando a tematização das práticas em seminários internos e no estudo de temas definidos como desafios. Não obstante, tem ampliado suas discussões com formadores externos que possuem experiência e ou pesquisas de âmbito nacional relacionadas com práticas piklerianas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a repercussão positiva dos princípios estudados e vivenciados a partir da abordagem Pikler, constituindo-se um diferencial ao atendimento educativo desenvolvido com bebês e crianças na Creche do Centro. A constituição do acolhimento e da relação respeitosa como posturas inegociáveis junto aos bebês e crianças tem favorecido o bem estar e a ampliação de suas curiosidades, bem como aspectos da linguagem e da motricidade que visivelmente contribuem para a autonomia e sentimento de confiança em si mesmas.

Relatos das educadoras sobre a conduta de autonomia, em ações como alimentação e seus procedimentos, o autocuidado corporal e ações em que as crianças se sentem confiantes em expressarem pensamentos e desejos, também são percepções relatadas por familiares das crianças como resultados positivos dessa prática. Sobre perceber bebês e crianças bem pequenas nas suas especificidades e necessidades, considerando-os como sujeitos históricos sociais, pensantes e de direitos, vale mencionar que a primeira e primeiríssima infâncias ainda são vistas sob horizontes adultocêntricos em espaços diversos.

Nesse sentido, percebe-se que o CIEI Creche do Centro tem buscado alargar sua ação educativa, aprofundando conhecimentos que qualifiquem os trabalhos desenvolvidos e que garanta o direito de bebês e crianças ao processo educativo responsivo com as infâncias, sendo, portanto, imprescindível compreendê-los em suas especificidades para estabelecer o atendimento coerente com seus modos de construir conhecimento. A partir da Abordagem Pikler, essa instituição tem mobilizado sua comunidade escolar e local para a construção de uma cultura mais respeitosa para com bebês e crianças bem pequenas, os quais são percebidos, nesse espaço, como sujeitos capazes e potentes!

O currículo desenvolvido nesse espaço é vivente! Não antecipa etapas, de forma a se distanciar de uma massificação escolarizante que transfere a pré-escola e até do Ensino Fundamental para a creche, mas permite que bebês e crianças realizem suas pesquisas livremente. Acredita-se que práticas como essa colaboram, consideravelmente, para que a primeiríssima infância se faça presente nos espaços, nas pessoas, nas falas, dentre outros. E é como precisa estar! Configura-se, portanto, em uma espécie de militância teórico-prática em favor dos bebês e crianças bem pequenas. A respeito deste trabalho/relato, acredita-se ser, também, mais uma abertura de

espaço para discutir a educação, cuidados e direitos desse público, sem a pretensão de esgotá-lo, mas de ampliá-lo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 05/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009;

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n.º 9.394/96 de 26/12/1996;**

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

BRSIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei n.º 13.005, de 25/06/2014**

IGNÁCIO, Renate Keller. **Aprendendo a andar, aprendendo a confiar** - O desenvolvimento da criança pequena segundo Emmi Pikler. São Paulo: Monte Azul, 5ª edição, 2019.

FALK, Judit. **Educar os Três Primeiros Anos: A Experiência de Lóczy**, 3ª ed., São Paulo, Pedro e João editores, 2021

FALK, Judit (org). **A abordagem Pikler – Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 3º edição, 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a educação infantil e o ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARANHÃO. **Decreto nº 37.386, de 26 de janeiro de 2022**.

MARANHÃO, 2024. Secretaria de Estado da Educação. **Bebês, crianças e adultos: tessituras do trabalho pedagógico dos Centros de Educação Infantil da Rede Estadual de Ensino do Maranhão – São Luís**, 2024.

MONTEAGUDO, Bárbara Cibell da Silva. **Crianças Independentes e autonomia** :o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês nas creches. In. SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely Amaral...(Org). **Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**.2ª ed. São Paulo: Pedro e João ,2018.

PIKLER, Emmi. **O desenvolvimento motor autônomo** (1966). In: PIKLER, Emmi; TARDOS, Anna. **Crescer autônomo**. Edição Portuguesa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2022;

ROSEMBERG, Fulvia. **A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras**. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. GOBBI, Maria Aparecida (orgs) **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura

Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015;

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2020;

SZANTO, Agnés; TARDOS, Anna. **O que é a autonomia na primeira infância?** In: FALK, Judit. Educar os três primeiros anos – a experiência Pikler-Loczy. São Paulo: Associação Pikler Brasil, 2021.

A DOCÊNCIA ATRAVESSADA PELO MAL-ESTAR CONTEMPORÂNEO: RELATOS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Jeciane Silva Pereira¹²
Lia Silva Fonteles Serra¹³

Resumo: Com as constantes mudanças na cultura contemporânea, as professoras da educação infantil têm seu mal-estar intensificado. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar de que forma as docentes da educação infantil expressam o seu mal-estar diante da sua prática pedagógica, percebendo como ele se manifesta e identificando a sua relação com os desafios enfrentados na cultura contemporânea. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e pesquisa de campo. O instrumento utilizado para coletar os dados foi entrevista semiestruturada realizada com 5 professoras de uma instituição de educação infantil situada em São Luís - MA. No embasamento teórico inclui as contribuições de Freud (2010), no que diz respeito ao mal-estar inerente a condição humana, e Fanizzi (2023) que aborda o sofrimento docente. Concluiu-se que a cultura contemporânea, marcada por mudanças tecnológicas, educacionais e sociais, contribui diretamente para o mal-estar das professoras.

Palavras-chave: Mal-estar. Docentes. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa justifica-se pela importância de escutarmos o mal-estar de professoras da educação infantil, a fim de compreendermos os aspectos que insuflam este mal-estar. “A expressão mal-estar está presente na obra de Sigmund Freud 2010 (1856- 1939) para dizer de um estado perturbador que aflige os seres humanos” (Ferreira; Pereira, 2012, p. 4). A motivação para pesquisar o mal-estar docente na educação infantil, surgiu a partir da experiência prévia com essa etapa educacional, uma etapa que requer bem mais dos profissionais, o que despertou o interesse em compreender o que contribui para o mal-estar das docentes, como esse mal-estar se manifesta diante dos desafios enfrentados. Nesse sentido, a pergunta que orienta esta pesquisa é: quais fatores contribuem para o mal-estar docente na educação infantil?

¹² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: jeciane.pereira@discente.ufma.br

¹³ Psicóloga e Pedagogia. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: lia.fonteles@ufma.br

Diante disso, a pesquisa é relevante porque tem como objetivo ouvir as docentes da educação infantil em uma escola situada em São Luís- MA de modo a escutar o mal-estar que as aflige, percebendo como ele se manifesta e identificando a sua relação com os desafios que permeiam esse ofício na nossa cultura contemporânea. Assim, para o alcance desses objetivos, a seguir apresentamos os aspectos metodológicos adotados na pesquisa, o caminho percorrido, abordando o tipo da pesquisa, o universo da pesquisa, os participantes, bem como o instrumento de coleta e a análise de dados.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é qualitativa, pois busca compreender um fenômeno. Trata-se de uma pesquisa de campo com revisão bibliográfica que a partir da teoria psicanalítica, propõe-se a investigar as questões de subjetividade que permeiam o mal-estar docente. Nesse sentido, a escuta se torna essencial para captar as subjetividades, ou seja, entender não só o que insufla esse mal-estar, mas também como ele é vivido e percebido pelas professoras, levando em conta suas experiências, sentimentos, percepções e reações.

O universo da pesquisa foi a Instituição Aprender, uma escola de educação infantil localizada em São Luís do Maranhão, de cunho privado. Optamos por criar um nome fictício para manter o anonimato. As participantes colaboradoras da pesquisa foram 5 docentes do sexo feminino que atuam diretamente com as crianças na etapa da educação infantil na escola Aprender. Todas tiveram seus nomes substituídos, por professora 1, professora 2, professora 3, professora 4 e professora 5, como forma de manter o anonimato das participantes.

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, realizada entre os dias 08 e 09 de agosto de 2024. Vale ressaltar que foi realizada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como forma de garantia dos aspectos éticos da pesquisa. Em último plano, após a coleta de dados e informações por meio da entrevista semiestruturada, os dados foram analisados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O mal-estar mencionado por Sigmund Freud (1930; 2010) refere-se à sensação de desconforto e descontentamento que surge devido à tensão entre os desejos e impulsos individuais

de uma pessoa e as demandas da sociedade em que vivem (Santos, 2020, p. 9). Dessa forma, o mal-estar surge devido a civilização, a cultura, as regras impostas na sociedade, impedindo o indivíduo da sua satisfação pulsional. “Logo, nossas possibilidades de felicidade são restringidas por nossa constituição” (Freud, 2010, p. 21).

Ao investigarmos quais podem ser os fatores de desgaste e de sofrimentos das professoras e chegamos à conclusão de que esses fatores de desgaste e sofrimento, possui uma relação direta com a nossa cultura contemporânea, pois a cultura é temporal, sujeita a transformações contínuas ao longo do tempo. O mal-estar de uma professora de 1980, não é o mesmo de uma professora de 2024.

Na mesma medida em que o mal-estar é estrutural, ele é também conjuntural, variando conforme o contexto cultural do indivíduo. Ao longo dos anos, as culturas se transformam em resposta a mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, o que leva à modificação dos fatores que geram mal-estar. Assim, os sujeitos são constantemente expostos a novos valores, expectativas e desafios que moldam suas experiências e, conseqüentemente, suas vivências de mal-estar.

Por fazer parte desse processo, o mal-estar torna-se um fenômeno complexo e atrelado à conjuntura sócio-histórica. Portanto, gostaria de afirmar que trabalho na perspectiva de que, embora o fenômeno do mal-estar tenha dimensões individuais, ele é um fenômeno cultural e sócio-histórico e, portanto, enfrenta transformações oriundas da mudança que a sociedade atravessa (Aranda, 2023, p. 15).

Sabemos que a docência possui muitos desafios e quando nos adentramos na educação infantil, percebemos alguns desafios específicos e diferentes dos enfrentados em outras etapas da educação. Isso porque as docentes assumem responsabilidades ainda mais significativas, pois são crianças menores, necessitam de um olhar mais atento e cuidadoso das professoras e também possuem o papel de cuidar e educar todas as crianças. Dessa maneira, buscamos ouvir como as docentes da educação infantil expressam o seu mal-estar.

Percebemos durante as entrevistas que a docência enfrenta desafios relacionados à evolução tecnológica, mudanças educacionais e nas dinâmicas familiares e sociais. Primeiramente, as professoras citaram algumas mudanças, sendo uma delas a perda de autoridade, o aluno como o centro do processo, que outrora era o professor. Souza (2021, p. 45) em sua obra, afirma que um dos motivos da desvalorização dos(das) profissionais da educação tem como consequência as transformações na educação, visto que antigamente o professor era o centro do processo e atualmente quem assume esse centro é o aluno/criança.

Se antes o professor era o centro do processo, hoje é o aluno. As duas situações nos colocam, enquanto educadores, em impasses de difícil solução, uma vez que, ao educarmos, estamos diante do laço, que envolve uma dialética entre professor e aluno, não havendo um lado que deva ter maior destaque na cena educativa. Portanto, se antes o mal-estar girava em torno da centralidade no professor, que impunha seus métodos e conteúdos de forma autoritária sobre os alunos, hoje observamos uma crise que aponta para o sofrimento em torno da necessidade de adaptação à centralidade do aluno, o que tem como uma das consequências a queda no lugar de autoridade do professor (Serra, 2023).

Além do mais, este aspecto da cultura, que abrange a relação entre antigas e novas gerações, apontando para um apagamento do lugar do adulto, nos leva a observar que a falta de tempo dos pais com os seus filhos e a desimplicação nesta relação parecem desembocar em problemas psíquicos que já afetam a nova geração de professores (estagiários) antes mesmo de assumirem a docência. A professora 3 chamou a atenção sobre a condição psíquica das estagiárias que chegam na instituição, que antes de atuarem na docência, já estão com problemas como ansiedade e depressão. Ela enfatizou que essas questões são um reflexo das exigências da nossa cultura contemporânea. Freud (1930; 2010) nos diz que quanto maior forem as exigências da sociedade, maior será o mal-estar dos indivíduos.

As crianças, por sua vez, são diretamente impactadas pelas transformações sociais e tecnológicas que marcam o cenário atual, uma vez que têm seus cuidados substituídos por telas, que, muitas vezes, ocupam seu foco, evitando assim a necessidade de que haja um cuidador presente. As professoras 1, 3 e a 5 afirmaram que está bem difícil a relação do professor com as crianças, apontando que há um comportamento cada vez mais desafiador, o que é bem desgastante e preocupante para os profissionais da educação. Elas observam que as crianças estão ansiosas e estressadas e viciadas em telas. A professora 1 fala:

Hoje a gente consegue perceber isso muito latente nas crianças, o estresse e não é só da profissão, é da sociedade em geral. Eu percebo isso nas crianças, o quanto que a relação tá difícil. A questão comportamental e emocional das crianças tá tão deficiente.

A professora 3 compartilha do mesmo pensamento:

As crianças são altamente estressadas, com ansiedade, viciadas em telas, não tem paciência nem pra sentar e ouvir uma história. Como os pais não têm tempo, acabam dando aparelhos eletrônicos para os seus filhos ficarem quietos e fazerem o que eles têm pra fazer. Hoje os pais não possuem mais tempo para os seus filhos e acaba que a escola assume o papel das famílias.

A obra *Intoxicações Eletrônicas* organizada por Angela Baptista e Julieta Jerusalinsky (2017) retrata sobre o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil e como o uso excessivo de telas pode contribuir para consequências adversas para as crianças. Os autores discutem como a exposição prolongada a dispositivos eletrônicos pode interferir na capacidade das crianças de se concentrar, regular suas emoções e desenvolver habilidades sociais adequadas. Sabemos que nunca foi fácil lidar com o comportamento e os conflitos das crianças na educação infantil, mas as professoras percebem que essa relação está atualmente mais difícil e complicada.

Diante dos desafios enfrentados pelas docentes de educação infantil na nossa cultura, foi possível perceber as diferentes formas em que esse mal-estar pode impactar as docentes. Esse mal-estar se manifesta nelas por meio da insatisfação, indignação, estresse, frustração, choro, angústia, tristeza, depressão, ansiedade, incapacidade, insônia, paralisia diante das atividades, cansaço psicológico, falta de concentração e confusão mental. Cada uma das professoras descreve como esse mal-estar se manifesta de maneira única, mas a maioria compartilha de sintomas semelhantes como o de estresse, ansiedade e frustração. Esses sintomas, acabam paralisando o indivíduo, tornando-o incapaz de realizar atividades que são consideradas importantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, consideramos que a pesquisa atingiu seus objetivos, analisando de que formas as docentes da educação infantil expressam seu mal-estar, percebendo como ele se manifesta e identificando a sua relação com os desafios enfrentados, sendo esse mal-estar manifestado por meio de ansiedade, estresse, frustração e confusão mental.

A questão central sobre os fatores que contribuem para esse mal-estar foi respondida de forma clara, mostrando que ele está intimamente ligado à nossa cultura contemporânea, envolvendo a evolução tecnológica, mudanças educacionais, sociais e familiares. Além disso, a crescente pressão por resultados, que já afeta as futuras docentes (estagiárias), uma vez que apresentam problemas psíquicos antes de iniciarem na docência, refletindo a intensa competitividade da sociedade atual. Esse cenário gera um ambiente de trabalho mais desafiador e desgastante.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Silvana Maria. **Mal-estar docente**: olhares sobre o mal-estar docente. Curitiba: Bangai, 2023.

BAPTISTA, Angela (org.); JERUSALINSKY, Julieta (org.). **Intoxicações eletrônicas**: o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Ágalma, 2017.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**: apenas aqueles que agem podem também sofrer. São Paulo: Contexto, 2023.

FERREIRA, Mônica Baldiotti Campolina; PEREIRA, Marcelo Ricardo. O mal-estar docente na educação infantil. In: Retratos do mal-estar contemporâneo na educação, 9., 2012, São Paulo. **Proceedings online**[...]. São Paulo: USP, 2012.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos 1930-1936**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras completas, v. 18).

SERRA, Lia Silva Fonteles. Autoridade e discurso pedagógico contemporâneo: apontamentos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e15341, 2024. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15341>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOUZA, Fernanda Maria Galvão de. **O mal-estar docente na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVELAÇÕES, DESAFIOS E INQUIETAÇÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ana Júlia Serra dos Santos¹⁴

João Pedro Araújo Cruz¹⁵

Neila Ericeira Paiva¹⁶

Resumo: O objetivo deste trabalho é compartilhar as vivências e experiências adquiridas ao longo do estágio na disciplina de Gestão e Trabalho Docente I que ocorreu no primeiro semestre de 2023 e foi realizado em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de São Luís/MA. O texto destaca as limitações e dificuldades encontradas por meio das observações, e os resultados obtidos através da pesquisa qualitativa realizada por meio de questionários físicos, entrevistas e da coleta de dados com professoras, gestão escolar, coordenação e colaboradores da Unidade de Ensino, onde buscou-se apontar os principais desafios enfrentados nesta etapa da educação básica, visando apresentar alguns desses entraves educacionais identificados dentro do ambiente escolar, especialmente, no que se refere às práticas docentes e às dificuldades diárias com a falta de infraestrutura, de apoio educacional especializado aos alunos com TEA, entre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professores. Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

As revelações sobre o ensino-aprendizagem desta unidade de ensino foram identificadas através de investigações feitas durante o período de Estágio. Durante o processo pudemos acompanhar a rotina da escola e dos profissionais que lá atuam. Um dos objetivos deste trabalho é destacar vivências e as dificuldades identificadas na realidade desta escola que sofre com a falta de infraestrutura, de recursos financeiros, pedagógicos, humanos e com a ausência de atendimento educacional especializado para as crianças atípicas.

As metodologias de ensino são voltadas para os métodos tradicionais, com professoras pouco receptivas a novas metodologias de ensino-aprendizagem que valorizam a autonomia e todas as etapas de desenvolvimento. Outro fator importante é a falta de cuidadores e tutores para as crianças atípicas, que em diversos momentos eram deixadas livres entre os corredores e

¹⁴ Ana Júlia Serra dos Santos, aluna do Curso de Pedagogia da UFMA e integrante do Grupo de pesquisa - EDIPD/UFMA. E-mail: ana.serra@discente.ufma.br

¹⁵ João Pedro Araújo Cruz, aluno do Curso de Pedagogia da UFMA e integrante do Grupo de pesquisa - EDIPD/UFMA. E-mail: joao.pac@discente.ufma.br

¹⁶ Neila Ericeira Paiva, aluna do Curso de Pedagogia da UFMA e Integrante do Grupo de pesquisa - EDIPD/UFMA. E-mail: neila.paiva@discente.ufma.br

parquinho de diversão, contrariando o processo de inclusão estabelecido pela Lei 9.394/96 em seus artigos 58 e 208, que assegura o uso de métodos e técnicas através de recursos educativos específicos. Com isso, notou-se que as educadoras estão sobrecarregadas, pois exercem várias funções em sala de aula. A maioria delas já está em processo de aposentadoria, o que acaba sendo refletido dentro de suas turmas e na forma como estão lidando com as crianças, inclusive as que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA). É claro que a culpa não deve recair unicamente sobre professoras, gestoras e a coordenação da escola, já que os problemas identificados são muito mais profundos e necessitam de reparos e investimentos o quanto antes.

Em nossas observações, as crianças não tinham sequer um refeitório adequado em decorrência dos problemas de escoamento das águas da chuva, que deixavam o local inoperante, precisando ser, o tempo todo, limpo dos alagamentos.

Nessa perspectiva estrutural da escola, Bachtchen (2024) diz que:

As escolas podem se tornar carentes quando não possuem investimentos adequados para equipar e estruturar o local que irá receber as crianças. Considerando que a Educação Infantil necessita da exploração do ambiente em que as crianças estão inseridas. Essas impossibilidades, junto com uma possível falta de materiais pedagógicos e de apoio, podem levar os professores a atividades semiprontas, causando meras reproduções.

A brinquedoteca era mais um espaço que estava fechada com vários livros encaixotados e empoeirados, aguardando autorização da gestão para funcionamento. Retirando das crianças o acesso e interação dos livros e contações de histórias.

2 METODOLOGIA

Nessas observações, a coleta de dados foi realizada principalmente por meio de questionários que foram elaborados com perguntas abertas e fechadas permitindo uma gama de respostas que passaram por análises qualitativas. A interpretação dos resultados envolve a contextualização dos achados dentro do quadro teórico e prático da educação infantil. Desta forma, as descobertas são discutidas em termos de suas implicações para a teoria e prática educacional, bem como para futuras pesquisas. Nesta perspectiva

[...] 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; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p.13).

Portanto, a pesquisa qualitativa se configura num formato em que os conceitos levantados devem ser contemplados sob uma ótica advinda da prática social. Para 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”. Na educação infantil, essa proposta de pesquisa desempenha um papel crucial na compreensão das complexidades do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças em ambientes educacionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção pretende-se discutir os procedimentos metodológicos e as práticas docentes, ou seja, o contexto em salas referência e os desafios envolvidos na educação infantil, a fim de fazer reflexões pedagógicas sobre todas as temáticas abordadas no decorrer deste trabalho acadêmico.

3.1 Práticas tradicionais no contexto da Educação Infantil

Este tópico apresenta dados das professoras que foram acompanhadas revelando que todas têm formação inicial em Magistério (Curso Normal de Ensino Médio) e que fizeram suplementação por meio do curso de licenciatura plena em Pedagogia.

Todas elas são experientes, pois possuem entre 20 e 25 anos de atuação como educadoras, ou seja, tratam-se de profissionais que devido ao tempo de trabalho e a vivência em contextos escolares muitas vezes precários, estão cada dia mais sobrecarregadas e não recebem o suporte necessário para pôr em prática as metodologias de ensino adequadas à educação infantil e por isso acabam recorrendo às práticas tradicionais de ensino, assim como, relataram nos questionários, “por acharem a melhor forma de conseguirem trabalhar certos assuntos com as crianças”, principalmente no processo de iniciação e/ou contato com as letras, formas, elementos da natureza, história, palavras, sons, gestos e outras habilidades propostas na BNCC.

A implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) também se torna um desafio constante. Considerando que muitos professores não possuem o devido conhecimento sobre ela, e possuem dificuldades para adaptá-la ao seu contexto. O distanciamento da realidade pode se tornar um problema, pois, a BNCC precisa de alguma forma ser implementada, fazendo com que muitos professores tenham problemas para contemplar a realidade local nas suas atividades com as crianças (Bachtchen, 2024).

Essas respostas revelam que elas sabem pouco da referida proposta, pois não conseguem na maioria das vezes trabalhar todos esses campos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem das crianças. A falta de recursos didáticos adequados e a persistência de

metodologias de ensino tradicionais representam desafios significativos no contexto educacional do ambiente escolar investigado.

Essa realidade reflete uma lacuna na adaptação das práticas pedagógicas às demandas e potencialidades dos alunos, limitando as oportunidades de aprendizagem e a promoção do desenvolvimento integral das crianças. A sobrecarga enfrentada pelos professores, muitas vezes relacionada às tarefas burocráticas, à falta de recursos ou de espaços apropriados dentro da escola, é refletida com a redução do tempo e a energia disponíveis para inovação e reflexão sobre a prática pedagógica que exercem em suas respectivas salas.

A ausência de tutores ou cuidadores dedicados a alunos com necessidades especiais agrava ainda mais a situação, dificultando a inclusão e o apoio individualizado, necessário para garantir o progresso acadêmico e socioemocional desses estudantes.

3.2 Desafios da Formação Inicial e Continuada para Educação Infantil

A sala de aula é o ambiente onde acontece o processo educacional entre docentes e estudantes que se encontram para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual e social. Desta forma, a formação docente, a didática e os desafios do ensino-aprendizagem emergem como pilares fundamentais para garantir uma educação de qualidade e eficiência.

A formação inicial e continuada dos professores também está no centro do processo educacional. Os professores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem eficaz e estimulante, mas enfrentam diversos desafios ao longo desse caminho, ao encontrar ambientes escolares contemporâneos cada vez mais diversos em termos de origens étnicas, culturais, linguísticos, socioeconômicos, entre outros. Um bom exemplo desta diversidade é a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares em processo de integração crescente na educação. Isso pode representar desafios significativos para professores que muitas vezes não estão preparados para essa demanda, e precisam adaptar seu ensino às necessidades individuais desses alunos, garantindo ao mesmo tempo que todos recebam atenção e o apoio de que precisam. Nesta direção, “o papel do professor é proporcionar as oportunidades de descobertas, por meio da estimulação ao diálogo. Essa relação oportuniza a co-construção do conhecimento pela criança.” (Malaguzzi, 1999, p. 52).

A formação inicial se torna prejudicada quando os graduandos não são preparados para a diversidade da sala de aula. Dessa forma, nem todos os educandos em seu processo de formação

conseguem usufruir de um currículo que os preparem para os desafios da docência. Assim, muitas grades curriculares dos cursos de Pedagogia se encontram defasadas considerando o atual momento da educação.

3.3 Resultados

As metodologias utilizadas pelas professoras desta rede de ensino deixam brechas para uma educação conservadora e ultrapassada, valorizando o aprendizado mecanizado e escanteando as crianças que são o centro do processo de ensino-aprendizagem, dissociando o brincar do aprender, e exercendo controle excessivo dos materiais didáticos, brinquedos e jogos.

Essa constatação foi importante para refletirmos se essas problemáticas se relacionam com o processo de formação inicial, se os currículos dos cursos de pedagogia têm sua parcela de culpa por não prepararem da melhor forma os profissionais de educação para a realidade da sala aula, principalmente para a Educação Infantil, ou, ainda, se essas práticas e metodologias são resultado do meio em que estão inseridas(os) esses educadoras(os).

Com o auxílio das observações e dos questionários preenchidos pelas docentes, percebe-se que todas as dificuldades voltadas para as práticas pedagógicas se relacionam um pouco com cada etapa do processo de formação. Porém, também se relacionam com os problemas da instituição, com a formação continuada, com a gestão escolar, com os recursos financeiros, entre tantos outros males que afetam todo o processo educacional em nosso país.

4 CONCLUSÃO

Em síntese, este trabalho confronta uma gama de desafios que vão desde a falta de infraestrutura e recursos adequados até questões relacionadas à formação e práticas docentes das profissionais envolvidas. No entanto, ao reconhecer esses desafios como oportunidades para aprimoramento, pode-se promover mudanças significativas neste local de ensino. Investimentos substanciais em sua infraestrutura, programas de formação continuada para educadores, políticas públicas inclusivas e uma abordagem holística que reconheça a importância da primeira infância são passos cruciais para superar esses obstáculos. Ao implementar essas soluções de forma coordenada e eficiente é possível superar os desafios enfrentados no dia a dia desta instituição e proporcionar um ambiente educacional de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BACHTCHEN, Danieli; LIRA, MESONO, Aliandra Cristina. **Formação continuada na Educação Infantil a partir da BNCC: percepções docentes.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 25, n. 57, p. 227-256, jan./abr. 2024. DOI: 10.5965/1984723825572024227. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24139>. Acesso em: 28 jun. 2024.

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

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, SP, n. 113, p.153-165, jul. 2001.

MALAGUZZI, Loris. **História, Ideias e Filosofia Básica in As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Editora Artmed, 1999.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: **Cadernos da Fucamp,** UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.113, Monte Carmelo, MG, 2020.

A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE APONTAM ALGUMAS PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues¹⁷
Rosyane de Moraes Martins Dutra¹⁸

Resumo: O texto trata de uma pesquisa em andamento que parte do pressuposto de que a criança é um ser social ativo dotado de direitos e com capacidade para participar de forma efetiva das atividades formativas dos professores. Portanto, o objetivo desse trabalho é levantar pesquisas realizadas nos últimos dez anos a nível de mestrado e doutorado sobre a participação das crianças nos momentos formativos de professores nas instituições de educação infantil. Para tanto, a pesquisa considera que os estudos sobre participação infantil ainda necessitam de mais espaços de reflexão no Brasil. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica por meio de um estado do conhecimento com análises da participação das crianças na formação continuada de professores, e delinea como se configuram as pesquisas sobre essa participação das crianças nas instituições de Educação Infantil. Com os resultados, foi possível compreender a escassez de pesquisas que considerem a participação das crianças na formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Participação. Criança. Formação Continuada. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O texto configura em uma pesquisa em andamento cuja abordagem busca mapear pesquisas que tematizam a participação de crianças nos momentos formativos de professores da educação infantil, uma vez que a formação de professores é um campo em constante mudança, que busca novas metodologias e abordagens para melhoria da prática pedagógica.

Essa pesquisa cujas bases são fundamentadas na Sociologia da Infância parte da premissa de que a criança é um ser social ativo com capacidade para participar de forma efetiva dos processos políticos, sociais e culturais de seu contexto.

A educação infantil evoluiu significativamente refletindo um reconhecimento crescente de sua importância no desenvolvimento das crianças e na formação de sociedades futuras. Assim, entendemos que assegurar a participação da criança na Educação Infantil implica em escutá-la e

¹⁷ Mestranda em Educação (PPGEEB/UFMA). Supervisora Escolar na rede Municipal de Educação de Bacabeira – SEMED-MA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB/UFMA). E-mail: jaqueline.rodrigues@discente.ufma.br.

¹⁸ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB/UFMA). E-mail: rosyane.dutra@ufma.br.

considerá-la como sujeito com opiniões. Segundo Vasconcelos (2017), a criança cria condições que lhes permite atuar em situações e atribuir (re)significações aos objetos e aos papéis que assumem na reprodução da cultura adulta para potencializar suas interações e aprendizagens.

Neste contexto nos propusemos a dissertar neste estudo, sendo guiadas pelas seguintes questões: É possível a participação de crianças nos momentos formativos de professores na escola? Na perspectiva de responder a esse questionamento, o presente estudo tem como objetivo levantar pesquisas realizadas nos últimos dez anos a nível de mestrado e doutorado sobre a participação das crianças nos momentos formativos de professores. A metodologia utilizada para esse resumo expandido é de caráter qualitativo, envolvendo aspectos na construção de um estado do conhecimento de pesquisas sobre a temática proposta.

Assim, o texto está dividido em duas sessões: a primeira relata os procedimentos metodológicos postos em prática para a realização da pesquisa e a segunda desenvolve uma análise sintética sobre as abordagens encontradas no tema estudado nas pesquisas levantadas em torno do tema da participação das crianças em momentos formativos.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia do "estado do conhecimento" foi escolhida para esta pesquisa devido a sua capacidade de proporcionar uma visão abrangente e detalhada sobre o tema, permitindo uma análise da produção científica existente. Este método oferece vantagens que são fundamentais para a relevância desta investigação que segundo Morosini e Fernandes (2014, p.102) se compõe na: “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, agrupando para isso periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para o desenvolvimento do trabalho, delimitamos a etapa da educação infantil e um espaço temporal dos últimos dez anos. Em um primeiro momento foi utilizado para consulta, o descritor “participação infantil na formação de professores”. Os resultados obtidos foram 582 produções científico-acadêmicas, das quais após leitura dos títulos foram considerados para análise dos resumos e dentre estes, 10 estavam em conformidade com o tema deste estudo.

Uma nova pesquisa foi realizada com o descritor “protagonismo infantil”, que pode ser entendido como uma forma de participação das crianças nos espaços escolares. Com a consulta obtivemos um resultado de 239 documentos, sendo 32 considerados para a análise dos resumos após a leitura dos títulos e, destes, seis correspondiam ao tema do trabalho.

Diante disso, para o *corpus* deste estudo, optamos pelas teses e dissertações publicadas na BDTD (Ibict) por acreditar que estas sejam satisfatórias para nos indicar o estado do conhecimento produzido acerca do tema desta pesquisa. Para o desenvolvimento do trabalho, delimitamos a etapa da educação infantil e um espaço temporal dos últimos dez anos.

2.1 Como se configuram as pesquisas sobre participação das crianças na formação continuada dos educadores na Educação Infantil

A análise das informações, assentada na Pesquisa Qualitativa aconteceu mediante uma leitura reflexiva de 9 publicações acadêmico-científicas, assim, respeitando o caráter descritivo-analítico assumido nas pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, organizamos os resultados por categorizações, que segundo Bardin (1977, p.119) é um procedimento utilizado para classificar os elementos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento.

Cada categoria reflete um conjunto específico de estudos, sendo organizados em quatro subtemas: Práticas Educativas; Interações na Educação Infantil; Experiências e Práticas na Educação Infantil; Protagonismo das Crianças.

Práticas Educativas

Foram classificadas duas pesquisas que se dedicam a estudar como as crianças são ativas na construção de seu próprio conhecimento e nas práticas educativas diárias. Temos a pesquisa com o título: "O que pensam as crianças assentadas acerca do papel do Professor de Educação Infantil do campo, ou: sobre o direito da participação política dos pequenos" das autoras Eliane Ceri Assis Santana e Silvia Adriana Rodrigues da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS (2022). "O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação" das autoras Queila Almeida Vasconcelos e Maria Carmem Silveira Barbosa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2022).

Interações na Educação Infantil

Neste subtema também foram classificadas duas pesquisas que enfocam o papel das interações sociais estruturadas e examinam como essas práticas promovem um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, onde as vozes das crianças são ouvidas e valorizadas.

A pesquisa "Contribuições de narrativas de Crianças para a formação de professores de educação infantil" das autoras Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra e Marineide de Oliveira Gomes da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2016), e a pesquisa "A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência" das autoras Regina J. Rodrigues Campos Aguiar, Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino da Universidade de Brasília -UnB (2020).

Experiências e Práticas na Educação Infantil

As pesquisas selecionadas neste subtema oferecem *insights* sobre como as práticas pedagógicas específicas e as experiências vivenciadas no cotidiano das instituições educacionais impactam o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa "Participação de crianças nas rotinas da educação infantil" das autoras Synara do Espírito Santo Almeida e Tacyana Karla Gomes Ramos da Universidade Federal de Sergipe - UFS (2015), e a pesquisa "A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública" das autoras Giselle Silva Machado de Vasconcelos e Eloisa Aires Candal Rocha da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2017).

Protagonismo das Crianças

Quanto ao Protagonismo Infantil foram classificadas três pesquisas que apontam como crianças assumem papéis ativos e influentes no contexto educacional, interagindo tanto com seus pares quanto com os professores.

A pesquisa "O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola" das autoras Diana Vandrêia Dal Soto e Cleonice Maria Tomazzetti da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM (2014), a pesquisa "O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil" das autoras Emily Maise Feitosa Aragão e Maria Inêz Oliveira Araújo da Universidade Federal de Sergipe – UFS (2019), e a pesquisa "Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças" das autoras Eliana Maria Ferreira e Magda Carmelita Sarat Oliveira da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2019).

Ao analisar os resultados das pesquisas é possível concordar com Fochi (2018, p. 34), ao afirmar que a educação infantil deve ser centrada em experiências concretas, onde as crianças possam explorar e manipular objetos, ambientes e ideias. Através dessas experiências, elas constroem seu próprio conhecimento, atuam como protagonistas de seu processo de aprendizagem e conseguem desenvolver autonomia, senso crítico e a capacidade de tomar decisões.

Analizamos as pesquisas quanto a sua abordagem, seu procedimento e tipos de técnicas utilizadas para a coleta dos dados. Em relação à abordagem das pesquisas, todas as publicações selecionadas no recorte temporal se caracterizaram como qualitativas. Quanto aos procedimentos metodológicos, encontramos nas publicações cinco caminhos diferentes percorridos pelos pesquisadores, dentre os quais estão a Pesquisa-ação, a Pesquisa Documental, a Pesquisa Investigativa, a Etnografia, e o Estudo de Caso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das investigações e reflexões realizadas entre idas e vindas das leituras e pesquisas levantadas, compreendemos que a participação das crianças na educação infantil é constituída entre as relações sociais e interações onde lhes é permitido ser participantes ativas nos processos de estabelecimento de regras e valores sociais dentro de seus grupos de pares, fator que lhes propiciam construir culturas e adquirir conhecimentos e habilidades. Quando permitidas e consideradas, elas participam dos diálogos e interações contribuindo com o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas, conforme Amaral (2008, p.34):

[...] o diálogo com as crianças pode nos permitir conhecer as diversas formas que elas utilizam para compartilhar, negociar e enfrentar os acontecimentos de sua vida cotidiana. E o ponto de vista e a experiência das crianças são necessários para compreender os diferentes fenômenos sociais que lhe dizem respeito.

Contudo, a esse respeito considera-se que ainda há um grande desafio a ser superado pelos adultos nos espaços educativos tanto ao que se refere à compreensão da criança como sujeito ativo, construtor de conhecimento e cultura quanto à garantia dos direitos infantis principalmente aos relativos à participação.

Todavia, os dados também nos revelaram que a participação efetiva das crianças no contexto educativo depende muitas vezes da decisão do adulto em ceder parte do poder que detém, dando à criança liberdade para pensar, agir, opinar e decidir de modo a romper com a visão adulto

cêntrica, em que apenas o adulto pode pensar e fazer escolhas, permitindo ou não determinadas ações às crianças.

Nesta perspectiva, considera-se a decisão de escuta num contexto mais amplo onde, conforme Fochi (2018), o professor deve praticar “a escuta ativa”, observando atentamente as crianças, suas falas e ações. Assim, ele consegue identificar os interesses dos alunos e criar projetos que respondam a esses interesses, promovendo um aprendizado significativo onde as crianças não apenas absorvem informações, mas constroem significados a partir de suas interações com o ambiente e com os outros.

Diante as considerações, concordamos com Ferreira (2019) ao concluir que embora a participação das crianças exista nos espaços educativos infantis, ela demanda uma sistematização de trabalho que requer reflexões e enfrentamentos sobre as práticas, ações, organizações de tempos e espaços e de concepções sobre a criança e a infância nas quais os adultos têm a responsabilidade de lhes possibilitar meios para criarem e transformarem as experiências em seus grupos sociais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. C. T. do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.** 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.
- AGUIAR, Regina J. Rodrigues Campos. **A criança na Educação Infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência.** 18/03/2020 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca.
- ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da Educação Infantil'** 20/12/2015 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN.
- ARAGAO, Emily Maise Feitosa. **O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na Educação Infantil'** 27/02/2019 114 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, Vanessa Lidiane Domiciano. **Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de Educação Infantil'** 18/12/2016 179 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca.

BDTD, **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso: 30.06.2024.

FERREIRA, Eliana Maria. **Educação Infantil no Cotidiano: Diálogos entre adultos e crianças**' 02/04/2019 161 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista da Educação. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

PINAZZA, Mônica Appezzato. FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica**: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

SANTANA, Eliane Ceri Assis. **O que pensam as crianças assentadas acerca do papel do professor de educação infantil do campo, ou: sobre o direito da participação política dos pequenos**' 08/02/2022 213 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Biblioteca.

SOTO, Diana Vandreia Dal. **o protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: Investigando com as Crianças da Pré-escola**' 27/03/2014 162 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado. **Participação infantil nas ações pedagógicas**: um estudo das relações educativas em um contexto de educação Infantil Pública' 24/09/2017 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca.

_____, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação**' 10/12/2020 102 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: biblioteca central ufrgs.

CUIDADOS DE ATENÇÃO PESSOAL COMO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS

Lilian Valéria Rodrigues Lemos Soares¹⁹

Marcia Andrea de Araujo Porto²⁰

Samira Trindade de Oliveira Araujo²¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar os cuidados de atenção pessoal como currículo na educação de bebês e crianças no Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade, em São Luís do Maranhão. Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, trata-se de uma pesquisa de campo do tipo qualitativa; nas coletas de dados, foram usadas duas perguntas direcionadas aos (às) professores (as): Como os cuidados de atenção pessoal têm contribuído na construção do vínculo afetivo entre educador referência, bebê ou criança? Como esse momento ajuda no aprendizado e desenvolvimento de bebês e crianças? Os resultados revelam que os momentos de cuidados (alimentação, sono, troca de fralda e banho) para que se tornem currículo não podem ser conduzidos mecanicamente, precisam acontecer na tríade gesto, fala e olhar, onde o educador foca completamente em uma criança em um tratamento respeitoso com tempo de qualidade; assim as relações evoluem e ajudam o bebê e a criança no conhecimento de si e sobre o mundo.

Palavras-chave: Abordagem Pikler; Educação de Bebês e crianças; Cuidados de atenção pessoal.

INTRODUÇÃO

Ao adentrar em um ambiente coletivo de aprendizagem de bebês e crianças percebemos que há infâncias diversas; eles carregam consigo valores familiares diferentes, vivências e opiniões. Segundo Almeida (2010, p. 18), “As visões sobre a criança variam historicamente nos diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas”. Mas, independentemente disso, podemos afirmar que todos precisam de cuidados.

Neste artigo analisaremos o cuidado como currículo na educação de bebês e crianças do Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade, com o objetivo de apresentar avanços no âmbito da educação de bebês e crianças, considerando que é possível o desenvolvimento integral quando há condições de segurança e tranquilidade. Segundo Tardos

1^o Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil numa Perspectiva Pikleriana. Especialista em Neuropsicopedagogia, Especialista em Educação Especial, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Gestora Pedagógica do Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade. E-mail: lemoslilian7@gmail.com

2^o Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil numa Perspectiva Pikleriana. Gestora Geral do Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade. E-mail: marciaandraporto1@gmail.com

3^o Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil numa Perspectiva Pikleriana. Gestora Financeira do Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade. E-mail: samiratrindadedeoliveira@gmail.com

(2016, p. 69) isso só é possível na presença de um adulto responsável e preparado para oferecer cuidados de atenção pessoal a cada uma de forma respeitosa e com tempo de qualidade.

O tempo de qualidade quando se trata dos cuidados acontece quando o adulto atende a necessidade de cada criança com respeito. As atitudes de cuidados aos bebês e crianças devem ser ensinadas ao professor, ou seja, ele precisa aprender a cuidar e, saber sobre o fazer. No Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade entende-se que a gestão e os educadores são os responsáveis por pensar, planejar, organizar e garantir relações humanas de qualidade, espaços, tempos, materiais e condições que promovam o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

Por isso, a gestão institucionalizou o espaço formativo de professores pelo entendimento que teoria, rotina de cuidados e “reflexões sobre a prática” devem ser vividos constantemente pelos docentes em um ambiente coletivo de aprendizagem em busca de uma educação de bebês e crianças de qualidade (Shön,1997).

De acordo com Lima (2018, p. 14) os bebês são seres históricos e culturais que aprendem plenamente a ser os adultos por meio das experiências vividas na infância que deixam marcas na constituição do caráter, das atitudes, dos medos do ser adulto; “as condições materiais de vida e educação desde o nascimento e ao longo da vida condicionam a formação e o desenvolvimento da inteligência e personalidade” de cada ser humano.

A creche, ao superar o estigma assistencialista, assume o trabalho com bebês de modo a promover o desenvolvimento infantil a partir de vivências que os envolvam, ou como dizem os educadores italianos que se dedicam a estudar a infância, que os encantem diariamente. Para isso, para provocar encantamentos, não poderá faltar na rotina da creche, relações humanas de qualidade [...] (Lima, 2018, p.14).

Ao longo de três anos de existência, o CIEI Creche da Liberdade tem buscado viver os princípios da Abordagem Pikler e compreendemos como o percurso formativo tem sustentado todo o trabalho desenvolvido em favor dos bebês e crianças, tendo como currículo o cuidado cultivado com relações humanas de qualidade.

Ao iniciar o atendimento aos bebês e crianças no CIEI Creche da Liberdade, em outubro de 2021, o nosso quadro de profissionais não conhecia sobre a Abordagem Pikler. A formação inicial deixou lacunas sobre o Desenvolvimento Infantil, de como cuidar e educar os bebês e crianças bem pequenas de forma respeitosa.

Diante desse cenário, o trio gestor entendeu a urgência de institucionalizar o espaço de Formação Continuada dos (as) educadores (as) e demais funcionários (as), através dos aportes teóricos numa Perspectiva Pikleriana com intuito de que aprendessem a cuidar a partir da

observação e da prática (como trocar fraldas, como alimentar um bebê, como acompanhar no banho, no sono e, como prestar atenção aos sinais dos bebês para respondê-los em suas necessidades). O nosso percurso formativo foi planejado com o intuito de impactar na relação dos adultos com bebês e crianças, e isso ocorre de maneira mais eficaz nos momentos dos cuidados de atenção pessoal.

Desta feita, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa utilizando um questionário com duas perguntas abertas para a geração de dados, direcionadas aos (às) professores (as) do berçário e da creche: Como os cuidados de atenção pessoal têm contribuído na construção do vínculo afetivo entre educador referência, bebê ou criança? Como esse momento ajuda no aprendizado e desenvolvimento de bebês e crianças? Além disso, procedemos à revisão de literatura, estudando autores que se debruçam sobre a Abordagem Pikleriana, tais como: Appell e David (2021), Falk (2016; 2021), Costa (2019), Soares (2017), Chokler (2017), Feder (2014), Ignácio (2019), Gonzales-Mena (2014), Lima (2018).

Na primeira seção apresentamos a concepção de cuidados e a Abordagem Pikler como fundamento do nosso trabalho educativo; na segunda seção trazemos a reflexão do encontro do eu com o outro, narramos a experiência da instituição, os impactos identificados e a narrativa dos sujeitos por meio do processo vivido. Por fim, apresentamos as nossas considerações, evidenciando a importância dos princípios da Abordagem Pikler, à construção de uma proposta pedagógica de educação infantil com o foco nos cuidados como currículo e a importância das relações entre o adulto referência e criança para o seu desenvolvimento integral.

CONCEPÇÃO DE CUIDADO E A ABORDAGEM PIKLER

Na perspectiva filosófica Leonardo Boff afirma que a palavra cuidado desde os tempos dos gregos e latinos significa “páthos, introspecção, emoção”. Consultando os dicionários de filosofia o autor chega ao resultado:

Em latim, donde se derivam as línguas latinas e o português, cuidado significa *Cura*. Cura é um dos sinônimos eruditos de cuidado, utilizado na tradução do famoso *Ser e Tempo*, de Marti Heidegger. Em seu sentido mais antigo, cura se escrevia em latim coera e se usava em um contexto de relações humanas de amor e amizade. Cura queria expressar a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pelo objeto ou pela pessoa amada. Outros derivam cuidado de *cogitare- cogitatus* e de sua corruptela *coyedar, coidar, cuidar*. O sentido de *cogitare-cogitatus* é mesmo de cura: cogitar é pensar no outro, colocar a atenção nele, mostrar interesse por ele e revelar uma atitude de desvelo, até de preocupação pelo outro (Boff, 2019, p. 2).

Cuidar, na perspectiva da educação infantil, está intrinsicamente relacionado ao contexto cultural no qual se insere, no cotidiano de cada instituição e de como educadores, funcionários e famílias percebem a sua importância nas relações que se firmam entre crianças e adultos.

Nas últimas décadas a concepção de cuidado na Educação Infantil no Brasil sofreu transformações. Ainda existem instituições ou profissionais da área que concebem o cuidado como apenas uma atividade ligada aos aspectos de assistência, cuidados corporais e biológicos como: higiene, alimentação, repouso etc.; outros compreendem que são atividades relacionadas a mente ou tarefas educativas com pintar, ler, realizar experiências etc. Compreendendo o cuidar e educar como palavras dissociadas.

Para Maranhão (2000, p. 118) cuidar, no contexto de educação de crianças pequenas não significa ter atenção apenas as questões referentes ao corpo, ao biológico, ao banho, ao sono, ao alimentar, trocar fraldas, mas também às questões subjetivas de relações com o outro, o conhecimento de si e do mundo, ou seja, o cuidar exige estar atento ao outro, sensível em participar de forma cooperativa no cuidado do sujeito, perceber o que ele expressa durante esse momento e as suas diversas linguagens quando se trata de bebês.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil cuidar e educar são indissociáveis:

[...] educar cuidando inclui acolher, garantir segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc. e construir sentidos pessoais e significados coletivos (BRASIL, 2009, p. 10).

Nossa pesquisa está fundamentada na abordagem do currículo no trabalho de Emmi Pikler, onde as rotinas de cuidado são currículo. Essa se baseia e norteia em dois grandes pilares: o cuidado e as relações.

A abordagem Pikler foi criada em 1940, pela pediatra austríaca, Emilie Madeleine Reich que após o casamento com o professor e matemático judeu György Pikler, recebe a nacionalidade húngara e o sobrenome do marido. (RIBEIRO, 2023)

Em 1946, Emmi Pikler passou a ser diretora de uma instituição de acolhimento de bebês e crianças órfãs de Budapeste chamada Instituto Lóczy, uma referência à rua onde está localizada. Emmi Pikler comandou esse instituto durante os anos de 1946 a 1979 e por 30 anos

estudou o desenvolvimento da capacidade motora de mais de 2000 crianças nessa instituição. O seu trabalho se fundamentou em quatro princípios diretores:

- Valor da vida autônoma;
- Valor de uma relação afetiva privilegiada e importância do caráter específico que convém lhe atribuir no contexto institucional;
- Necessidade de favorecer na criança a tomada de consciência dela mesma e do seu ambiente;
- Importância de um bom estado de saúde física que contenha, mas que também em parte resulte da boa aplicação dos princípios precedentes (Appel, David, 2021, p.51).

De acordo com Appel e David (2021, p. 66) esses quatro princípios precisam ser simultaneamente respeitados e se um deles for negligenciado, o equilíbrio oferecido à criança será rompido. “Todo os cuidados dedicados às crianças devem, é claro, garantir-lhes bem-estar e conforto, ao mesmo tempo dar conta das necessidades alimentares e das exigências de limpeza e higiene”. Na abordagem Pikler o bebê e a criança são observados como pessoa que sente, observa, registra e compreende o mundo que o cerca, nada é realizado com pressa, nada é forçado pois se respeita o ritmo de cada criança e assim, o tempo gasto nos cuidados evolui de acordo com o progresso dela.

Durante os cuidados, a cuidadora fala com a criança olhando para ela. Ela descreve o que está fazendo com ela, como por exemplo, diz à criança bem pequena: “vou pegar a sua mão para colocar a sua blusinha”, ou “agora estou lavando o seu pescoço” ou ainda “estou te penteando para você ficar bem bonita”; ela também comenta as reações: “Ah, você está fazendo careta, você não gosta disso, mas já estou terminando”, ou pergunta o que ela prefere, ir para o cercado ou para a cama, apontando as opções, diz onde ela pensa que será melhor e por que (Appel, David, 2021, p. 67).

Quando o educador sempre comunica ao bebê o que será feito para/com ele, o que ele faz, a solicitação da sua cooperação nos momentos dos cuidados contribui para que ele se perceba, se conheça, se experimente e se afirme enquanto pessoa autônoma e responsável, ou seja, o bebê nunca será visto como objeto.

Mas, sobretudo, é no momento dos cuidados e através da maternagem que tudo é construído para ajudar a criança a compreender o mais rápido possível e em seguida saber: quem ela é, o que lhe acontece, o que é feito para ela e o que ela faz, quem cuida dela e qual o seu ambiente, qual é a sua situação e o que a criança vai se tornar (Appel, David, 2021, p. 55).

A abordagem também destina sua atenção à saúde física da criança entendendo que a vida ao ar livre é fundamental para manter um excelente estado de boa saúde. (Appel, David, 2021).

Destarte, tudo o que diz respeito à vida das crianças na instituição Lóczy é pensado em função delas, “cada princípio igualmente acionado e toda modificação necessária ocorre fundada em observações refletidas e preparadas antes de introduzidas” (Appell, David, 2021, p. 56), com o intuito de atender o que cada criança precisa para o seu desenvolvimento integral.

CURRÍCULO: “encontro” do eu com o outro

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro (Bakhtin, 2011, p. 341).

Essa citação nos faz entender que o ser humano se constitui sujeito nas relações com o outro. Os primeiros anos de vida são de intensas aprendizagens; o dinamismo próprio que a primeiríssima infância exige conduz o educador a um papel fundamental na formação do psiquismo da criança.

No contexto de creche o outro é organizado pela figura do educador referência, a relação do bebê com seus semelhantes e pelo círculo próximo. (COHEN, 2017, p. 80) Nesse ambiente ocorre diversas ações que ainda não são validadas como aprendizagens, como por exemplo: ser autônomo, motricidade livre, relações afetivas e boa saúde dos bebês e crianças, pelo contrário, eles são incentivados a realizarem atividades dirigidas pelos adultos e desencorajados a caminharem outro percurso costurando um currículo alheio as suas reais necessidades.

Segundo Richter; Barbosa (2010, p. 88) nos estudos curriculares contemporâneos, o pensamento de Stenhouse (1991) e de Goodson (2008) contribuem para pensar “o currículo na perspectiva do encontro entre adultos e crianças no espaço de formação coletiva da creche. Para Stenhouse (1991), um modelo curricular precisa estar baseado em processos” (Richter; Barbosa, 2010, p. 88).

Currículo é o “encontro” do educador referência, da cultura, do meio com o bebê e a criança que no processo educacional (lugar de vida, de culturas, de escuta, de intercambio de saberes, de pesquisa, observação, registros) proporciona desenvolvimento profissional do educador e o desenvolvimento integral de bebês e crianças (Richter, Barbosa, 2010, p.88); crescimento mútuo.

A criança desde o nascimento é competente para estabelecer relações afetivas com o meio, a cultura e os adultos que cuidam dela; assim se constitui o vínculo de apego. Segundo

Myrtha Chokler (1988) a função essencial do vínculo de apego é proteger, conter, sustentar, e tranquilizar a criança em seu contato com o mundo.

A partir da sensação de segurança ou insegurança, a criança pode avançar ou recolher-se em suas investigações: desde muito pequeno, quando o bebê expressa com o seu comportamento o que sente quando o adulto que cuida dele toca em certas partes ou mesmo em seu corpo todo, quando o move e o carrega em seus braços (Tardos, 2016, p. 68). Por isso, entende-se que currículo é o encontro do eu com o outro, numa relação afetiva respeitosa que resulta em segurança ao infante e, conseqüentemente aprendizagem. À medida em que a criança vive o processo de maturação neuropsicológica e vincular, as suas impressões do mundo se interiorizam e se estabilizam.

Desta forma, o eu, criança, consegue conquistar progressivamente sua autonomia e se distanciar da figura afetiva, tornado assim sua relação com o outro (educador referência), um “apego seguro” (BOWLBY, 2014).

A estabilidade e a continuidade da relação entre o eu e o outro permite a criança abrir-se à descoberta do mundo, construir uma imagem real de si mesmo e do seu lugar no mundo.

O Centro Integral de Educação Infantil investe na construção de vínculos afetivos estáveis e contínuos. Esses se manifestam na rotina de cuidados do(a) professor(a) com o bebê ou a criança, de modo que se possa conhecer os bebês, as crianças e suas reais necessidades; suas linguagens, (choros, gestos e balbucios), culturas, investigações e compreender seus percursos de aprendizagem. Porém, para que isso aconteça na instituição, cada educador tem um pequeno grupo de crianças em que cuidam mais de perto e, desta forma, o encontro durante as rotinas de cuidados torna-se mais profundo, as crianças estabelecem relacionamentos mais íntimos e especiais com o seu educador referência, fundamentais para o seu desenvolvimento.

Nos momentos dedicados aos cuidados, o educador referência zela pela regularidade de tempo e espaço para que as tarefas sejam realizadas com atenção, dedicação, sem pressa e com previsibilidade, a fim de evitar ações mecânicas e impessoais, permitindo que a criança encontre segurança e aja em cooperação assim que manifestar desejo. São nesses instantes que o educador usa de mesma coreografia, movimentos que comunicam segurança que resultam mais agradáveis para as crianças e permitem a cooperação com o adulto. Como fala Wallon, a repetição da ação acontece como uma reação circular na qual

a sensação suscita o gesto próprio para fazê-la durar ou para reproduzi-la, enquanto o gesto tem de se adequar a ela para torná-la reconhecível e depois para diversificá-la

metodicamente. Esse ajuste preciso do gesto a seu efeito instaura entre o movimento e as impressões exteriores, entre as sensibilidades próprio e exteroceptivas, sistemas de relações que as diferenciam e as opõem ao mesmo tempo que as combinam em séries minuciosamente ligadas (Wallon, 2007, p. 138)

É um processo em que a criança começa a aprender os movimentos necessários para seus cuidados e descoberta de si, do seu corpo, suas características, suas potencialidades e possibilidades sobre o outro e o mundo. O processo de construção do eu acontece nas e pelas interações sociais. Através da relação com o educador referência ela começa a diferenciar o outro que contribui à subjetividade do eu.

Desse modo, o cuidado nesta instituição é compreendido como um conjunto de aprendizagens que se materializam no contexto das relações sociais. Há uma previsibilidade das situações cotidianas, repetição diária, com o intuito de manter o bebê e a criança em segurança e respeitar o tempo necessário para que eles se relacionem, cooperem, investiguem e se desenvolvam.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é do tipo qualitativa, de campo, cuja intencionalidade foi a busca de informação *in loco*: “Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (Gonsalves, 2001 *apud* Piana, 2009, p. 169).

Foi realizada a pesquisa bibliográfica, pois segundo Gil (2008, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do objeto de estudo.

Para apresentar a realidade da rotina de cuidado no Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada porque de acordo com Gil (2008), ela permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto colaborando para um aprofundamento da pesquisa. A organização dos dados recolhidos durante a pesquisa de campo fora analisada a luz do arcabouço teórico e confrontado com as ideias de autores, fundamentando a pesquisa e apontando as considerações pertinentes sobre o objeto. Nesse sentido, adotou-se como técnica de pesquisa dos dados a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação), tratamento

dos resultados, inferência e interpretação. Segundo a autora, a análise de conteúdo se apresenta como um:

[...] conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 47).

Além disso, foram realizadas observações *in loco* e registros fotográficos. No que tange à observação e análise das entrevistas com os educadores, funcionários e pais, foram considerados todos os espaços formativos institucionalizados no CIEI Creche da Liberdade, os gestos, a fala e o olhar dos educadores no acolhimento e cuidado de bebês/crianças. A partir dos registros fotográficos da jornada dos bebês e das crianças bem pequenas, foi observada a relação adulto e criança e como eles exploraram o ambiente. Esses registros foram produzidos, respeitando os princípios da ética na pesquisa e mediante a documentação assinada pelos educadores, pais e/ou responsáveis para a permissão do uso de imagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com Bowlby (1920, p. 15), a propensão do bebê para formar vínculo e a natureza dele depende do ambiente em que cada criança está exposta. “A adaptação ao meio está ligada à sua capacidade do pensamento de prever acontecimentos, utilizando experiências já vividas para responder ao presente e ao futuro”.

Dessa forma, entendemos que a boa relação com o mesmo educador nos momentos das atividades de atenção pessoal (alimentação, banho, sono e troca) na jornada da criança em um ambiente coletivo de aprendizagem, a organização dos espaços e materiais com previsibilidade, todos os dias da semana na instituição, provoca nela um sentimento de segurança, autonomia motora, investigação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Winnicott (2021, p. 169), afirma que “o aprendizado infantil depende do ambiente circundante e ao crescimento da criança desde sua concepção e certamente desde a época do nascimento”. O crescimento dela não pode se efetivar sem um ambiente facilitador, sobretudo, no início, quando há uma condição de dependência quase absoluta entre bebê e mãe. O ambiente facilitador para Winnicott (2021) requer uma qualidade humana que saiba atender ao que a criança precisa.

Assim, quando o bebê ou a criança vive em um ambiente em que o adulto lhe toca de forma brusca, sem lhe pedir licença, com ausência de comunicação do que irá realizar com ele,

tom de voz alta constituindo-se um padrão de cuidados que lhes são dispensados diariamente, consolida-se no sujeito criança a desconfiança em relação ao ambiente. “Os atos de confiabilidade humana”, segundo Winnicott (2021, p. 173), “estabelecem comunicação muito antes de o discurso verbal adquirir significados”. Nesse sentido, corrobora o que é posto pela Abordagem Pikler ao afirmar que “Se procurarmos compreender os sinais do bebê, primeiros sutis, depois cada vez mais claros, então ele desenvolverá a sua capacidade de comunicar as suas necessidades e aumentará o seu interesse e confiança no adulto” (Ignacio, 2019, p. 14).

Nesse sentido, os cuidados de atenção pessoal favorecem cultivar um olhar respeitoso sobre bebês e crianças, permitindo-lhes um desenvolvimento integral e não só da aprendizagem.

Para entender como as relações entre bebês, crianças e adultos se processam no cotidiano do CIEI Creche da Liberdade foi aplicado um questionário com as seguintes questões: Como os cuidados de atenção pessoal têm contribuído na construção do vínculo afetivo entre educador referência, bebê ou criança? Como esse momento ajuda no aprendizado e desenvolvimento de bebês e crianças?

Educar e cuidar no CIEI Creche da Liberdade é um processo de olhar de forma respeitosa para a necessidade de cada bebê e criança pequena em contínua responsividade cuja preocupação está em promover mudanças educativas em seu benefício. Desta feita, a primeira pergunta do questionário versou sobre como os cuidados têm contribuído na construção dos vínculos afetivos entre educador referência, bebê ou criança

Para Luana Matos, educadora da Creche I A:

São nas boas relações entre professor e criança que se fortalece o vínculo afetivo; isso deve ocorrer todos os dias, comunicando sempre a criança o que faremos com ela, utilizando gestos delicados, voz calma e olhar atento e assim, elas começam a confiar na gente, adquirem segurança, desenvolvem sua autonomia, exploram o ambiente e aprendem sobre o mundo.

O depoimento acima reflete o pensamento de um dos princípios da Abordagem Pikler: o vínculo precisa ser estável e contínuo entre o adulto referência e o bebê; são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância (Soares, 2020).

Na percepção de Bruna Gouvea, que trabalha na sala do berçário, responde ao segundo questionamento: como a rotina de cuidados ajuda no aprendizado e desenvolvimento de bebês e crianças?

Após se estabelecer um vínculo afetivo, construído nos momentos do banho, alimentação, troca de fralda, do sono, uma relação de respeito com o bebê, ele começa a confiar em sua educadora referência; sabe que a professora sempre estará por perto para ajudá-lo quando precisar e, por isso se movimenta livremente no ambiente, explora objetos, investiga com segurança tudo a sua volta e amplia seu pensamento.

A vida cotidiana nesse ambiente coletivo de aprendizagem é permeada pelas concepções de infância e do que é docência de bebês e crianças bem pequenas a partir dos aportes Piklerianos. Bruna afirma que sua primeira ação educativa é estabelecer o vínculo afetivo com o bebê para que ele se sinta seguro para explorar o mundo a sua volta. Sua forma de pensar comunga com um dos princípios da abordagem que fala que a construção de relações afetivas entre o bebê e a criança favorece o seu desenvolvimento integral.

Os relatos das educadoras nos revelam que o papel do adulto e a tríade gesto, fala e olhar, sensíveis às suas necessidades, tem qualificado as experiências com bebês e crianças nos momentos dos cuidados de atenção pessoal gerando aprendizagem. No CIEI Creche da Liberdade as rotinas de cuidados acontecem a partir do olhar respeitoso e empático do educador à criança nos momentos de atenção pessoal e atenção fundamental para que ela adquira confiança, sinta-se segura em experienciar um ambiente diferente de sua casa, investigue, pense sobre o que pesquisa e dessa forma aprenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Abordagem Pikler tem como sustentáculo a relação privilegiada entre o adulto e a criança superando tratamentos mecânicos, homogêneos e indiferentes com a finalidade de construir um vínculo afetivo em uma relação saudável de independência entre eles.

É na conversa do adulto cuidador com o bebê ou criança bem pequena que o educador aprende a cuidar olhando nos seus olhos, descrevendo tudo que faz e pretende fazer para o bem-estar do sujeito criança. No cotidiano do CIEI Creche da Liberdade é perceptível como há prazer nas crianças em estarem ali, em se moverem livremente, investigarem com a presença de um educador que as observa para atendê-las em suas reais necessidades.

É visível em todas as ações dos educadores como tudo converge para atender a real necessidade do bebê e criança: nas relações, na forma como planejam, organizam os espaços da instituição e nos momentos de atenção pessoal. A relação entre adulto referência e criança ocorre com previsibilidade, ou seja, sempre o mesmo educador nos cuidados de atenção pessoal.

A pesquisa revelou que as relações afetivas respeitosas dos educadores com os bebês e as crianças têm desencadeado uma segurança emocional, fator indispensável para o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Neste sentido, é urgente refletir os cuidados de atenção pessoal como currículo de creche centrado na relação privilegiada entre educador e bebê/criança em instituições de educação infantil, no cuidado e na organização de espaços seguros e potentes, que contemplem as reais necessidades de cada bebê e criança, permitindo o desenvolvimento de sua autonomia e participação nas tomadas de decisões.

Nesta senda, percebemos que os espaços formativos de uma instituição de educação de bebês e crianças precisam pensar no currículo centrado nas relações, no cuidado e na organização de espaços seguros e potentes, que contemplem as reais necessidades de cada bebê e criança, permitindo o desenvolvimento de sua autonomia e participação nas tomadas de decisões no que diz respeito à sua jornada diária no espaço da instituição.

Retomando aos objetivos da pesquisa, verificamos que para garantir o desenvolvimento integral de bebês e crianças é essencial investir de forma continuada em estudo sobre o desenvolvimento na primeiríssima infância e nos cuidados de atenção pessoal (alimentação, sono, banho e troca), mesmo avançando nesse aspecto, o refinamento dos gestos, falas, olhar de quem cuida de bebês e crianças que precisa ser permanente e autorreflexivo.

A partir dos relatos, constatamos o quanto o estudo da Abordagem Pikler em nosso espaço formativo tem contribuído no desenvolvimento de práticas educativas baseadas em uma relação privilegiada, que favorece ao bebê a tomada de consciência de si, do outro e do mundo ao seu redor. Ele é pessoa, um ser integral e capaz, logo, o(a) educador(a) tem o papel de observador(a) ativo(a), que deve planejar a jornada primando atender às reais necessidades de cada bebê e criança, possibilitando experiências significativas, a oferta de materiais potentes, de espaços seguros e da motricidade livre.

Deste modo, essa pesquisa preliminar nos move a pensar sobre quais tipos de possibilidades formativas podem ser fornecidos aos(às) educadores(as) que atuam na creche, a fim de que desenvolvam saberes práticos à sua atuação em uma relação privilegiada no cuidar-educar com os bebês e crianças. Defendemos a pertinência desta temática a ser trabalhada de forma continuada nos espaços institucionalizados que atendem aos bebês e às crianças, através de estudos, pesquisas e reflexões das práticas em contexto, e desta forma, tornem-se um ambiente potente de desenvolvimento não somente de bebês e crianças seguras, mas de educadores

conscientes de que a construção de vínculos afetivos nos momentos de cuidados de atenção pessoal formam pessoas mais seguras e potentes desde os primeiros meses de vida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Renato Barros. **Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. Goiânia, 2010. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem Insólita**. 1ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.341.
- BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out.-mar. 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503> Acesso em: 13 nov. 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CHOKLER, Myrtha Hebe. **La aventura dialógica de la infancia**. Buenos Aires: Cinco, 2017.
- COSTA, Leila Oliveira. **Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**. São Paulo: Senac, 2019.
- FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler**. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, 101p.
- FEDER, Agnès Szanto. **Uma mirada adulta sobre el niño em acción: el sentido del movimiento em la protoinfancia**. Buenos Aires: Cinco, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONZALEZ-MENA, Janet. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidado, baseado em relações qualificadas**. 9.ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- IGNÁCIO, Renate Keller. **Aprendendo a andar, aprendendo a confiar**. 5ª ed. Associação Comunitária Monte Azul: São Paulo, 2019.
- LIMA, Vanilda Gonçalves (Org). SILVA, José Ricardo. SOUZA, Aparecida Marques, MELLO, Suely Amaral. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos Pedro & João Editores, 2018, 308p.
- MARANHÃO, Damaris Gomes IN: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectiva Atuais**, Belo Horizonte, novembro, 2010, p.04. Ministério da

Educação, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PIKLER, Emmi. **Moverse em libertad**: Desarrollo de la Motricidad Global. Madrid: Narcea, 1969.

RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na educação infantil**: saberes necessários para nos manter em voo. São Paulo: Passarinho, 2023.

RICHTER, S. R. S; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDOS, ANNA; A mão da educadora In: FALK, Judit (org.) **Abordagem Pikler**: educação infantil. Araraquara. São Paulo: Onisciência, 2016. p.68.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Os prelúdios do sentimento de personalidade. Tradução de: Dantas, Pedro da Silva. São Paulo: Difusão Europeia do Livro

_____, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOCÊNCIA EM ESCOLAS COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Carolina Abreu Sousa²²
Nadson Nascimento Martins²³
Keiliane Costa Serrão²⁴
Jessyca Ribeiro Duarte da Silva²⁵
Francy Sousa Rabelo²⁶

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) de escolas comunitárias e como estes impactam sua visão sobre sua atuação docente e sobre suas estratégias de ensino. Utilizando uma abordagem qualitativa, que combinou pesquisa exploratória e estudo de caso múltiplo, o estudo foi realizado em duas escolas comunitárias de São Luís, MA. A coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas com seis professoras dessas escolas. Os resultados destacam o papel fundamental das escolas comunitárias revelando que elas vão além da função assistencial ao oferecer uma educação que valoriza a cultura local. No entanto, constatou-se a ausência de formação continuada, o que leva a uma compreensão limitada das concepções de infância e Educação Infantil, resultando em práticas desalinhadas. Dessa forma, o estudo se faz necessário para discutir a prática docente nesses espaços e reforçar a necessidade de investimentos em formação para garantir a qualidade de educação.

Palavras-chave: Escola Comunitária. Desafios na prática docente. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A discussão em torno da atuação dos docentes na educação infantil não é algo recente, mas se apresenta como um desafio cada vez mais necessário diante dos problemas postos à educação como menciona Pena (2017). Apesar do avanço em relação ao acesso e à gama de produções científicas, ainda não é visível de maneira satisfatória a qualidade mínima de educação oferecida em instituições que atendem essa faixa etária. Para a mesma autora, esse fator se relaciona diretamente com a atuação docente dos profissionais nesses espaços.

Nas instituições comunitárias de educação, esses desafios são frutos históricos de sua origem doativa e, em alguns casos, permanecem acrescidos de fatores que limitam um atendimento

²² Estudante do curso de Pedagogia (UFMA). E-mail: carolina.abreu@discente.ufma.br

²³ Estudante do curso de Pedagogia (UFMA). E-mail: nadson.nm@discente.ufma.br

²⁴ Estudante do curso de Pedagogia (UFMA). E-mail: keiliane.serrao@discente.ufma.br

²⁵ Estudante do curso de Pedagogia (UFMA). E-mail: jessyca.duarte@dicente.ufma.br

²⁶ Doutora em Educação (UECE). Professora do curso de Pedagogia (UFMA). E-mail: francy.rabelo@ufma.br.

de qualidade condizente com os parâmetros estabelecidos para essa etapa da educação básica (Canavieira; Doihara, 2009).

À luz desse prisma, este trabalho, que é um recorte de uma pesquisa realizada na disciplina de Pesquisa Educacional II do curso de Pedagogia da UFMA, tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelas(os) professoras(es) de escolas comunitárias e como estes impactam sua visão sobre sua atuação docente e suas estratégias de ensino. Para alcançar esse propósito, adotamos uma abordagem qualitativa combinando pesquisa exploratória com estudo de caso múltiplo (Yin, 2010) que envolveu seis professoras de duas instituições comunitárias em bairros periféricos de São Luís, utilizando entrevistas semiestruturadas para a geração dos dados.

Quanto à sua estrutura, o estudo inicia com uma introdução, em seguida, descreve-se o percurso metodológico e o desenvolvimento que aborda a análise das falas e das dificuldades enfrentadas pelos professores. Finalmente, os resultados e considerações finais sintetizam os principais achados e implicações da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este estudo propõe uma abordagem qualitativa, que, conforme Prodanov e Freitas (2013), utiliza o ambiente como a principal fonte de dados. Além disso, combinou-se a pesquisa exploratória com o estudo de caso múltiplo, pois “conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular [...]” (Yin 2010, p. 40), ou seja, a escolha fundamentada tanto na análise de materiais previamente existentes sobre o assunto quanto nos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi realizada em duas escolas comunitárias de Educação Infantil em um bairro de classe média-baixa que enfrenta alguns problemas no que diz respeito à infraestrutura e auxílio estatal, mas que apesar dessas dificuldades também é conhecido por abrigar importantes manifestações culturais e religiosas.

Ambas escolas possuem parceria com a Secretaria Municipal de Educação e são subsidiadas pelas associações dos moradores, além de contar com a contribuição dos pais por meio de uma “taxa de sócios”. Para a geração dos dados, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada, que nas palavras de Lüdke e André (2018) pode fazer emergir informações de forma mais livre e contextualizada. A pesquisa foi conduzida com a participação de seis professoras que, para preservar o anonimato, foram identificadas por letras do alfabeto: A e B pertencem a uma das instituições, enquanto C, D, E e F atuam na outra. As professoras que atuam

em uma das escolas (professoras A e B respectivamente), uma possui formação em Pedagogia, enquanto a outra é formada no curso de Magistério. Na outra instituição, todas possuem formação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia.

A pesquisa qualitativa presente neste trabalho tem uma natureza descritiva que emprega uma diversidade de técnicas de interpretação com o objetivo de descrever e interpretar os elementos de um sistema complexo de significados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e os professores que nela atuam precisam se apropriar de conhecimentos específicos que fundamentem suas práticas. Diferente das demais etapas, a Educação Infantil possui características próprias que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas e adequadas às necessidades e potencialidades da infância (Pena, 2017).

Nesse ínterim, as escolas comunitárias que ofertam Educação Infantil surgem para atender uma parcela da população, influenciando o tipo de ensino e a forma de organização desses espaços. Tais instituições ainda enfrentam desafios que implicam na prática docente e na tomada de decisões para o trabalho cotidiano (Canavieira, Doihara, 2009).

Dessa forma, na tentativa de compreender a atuação docente nas escolas comunitárias em meio aos desafios postos, as falas revelam o esforço e o empenho dedicados às suas ações, nas quais as professoras são constantemente desafiadas a oferecer alternativas sem deixar de proporcionar experiências significativas para as crianças. Para tanto, há um conjunto de limitações que moldam a experiência de ser professor em uma escola comunitária. Como mencionado nas falas das professoras A e B, a família é um dos elementos que apresenta lacunas e influencia significativamente em sua atuação.

A professora A, ao compartilhar uma experiência de conflito vivenciada na escola, concluiu que, apesar desses impasses, o verdadeiro preço a ser pago é o amor das crianças e o reconhecimento do seu trabalho pelos pais. Junto dessa narrativa a professora B coloca que o desafio está em “trazer” os pais para a escola, ou seja, a colaboração e a valorização do trabalho que é desenvolvido com as crianças pelos seus próprios pais.

Em vista disso, eis que a família se apresenta como um grande desafio, sugerindo que talvez não haja uma luta conjunta pelos direitos que estão ausentes na escola. Muitas vezes, as docentes se veem obrigadas a buscar, por conta própria, oferecer um ensino de qualidade e assumir funções

que extrapolam o seu trabalho profissional, o que traz à tona a discussão do que é o “comunitário” e qual a função da escola na comunidade. Segundo Boeira (2023), a forma como a comunidade, na qual a família faz parte, se envolve com a escola não apenas influencia, mas molda as práticas pedagógicas dos professores.

Na tentativa de superar esse desafio, as professoras A e B mencionam o uso da internet e grupos em redes sociais para estreitar a relação com os pais, embora esse contato persista difícil. Isso evidencia que o trabalho docente em algumas escolas comunitárias é frequentemente solitário, impactando não somente as crianças, mas as docentes, pois tais desconexões podem gerar o sentimento de exclusão e impotência (Polonia, Dessen, 2005).

Além disso, outro desafio é perceptível pelas falas das docentes C, D, E e F: o repasse das verbas. Como apresenta Santos (2023), mesmo sendo conveniadas com a prefeitura, as escolas comunitárias de São Luís enfrentam problemas constrangedores que incluem o repasse das verbas para a manutenção do ensino. Logo, embora recebam algum apoio financeiro, as escolas continuam com necessidades não supridas, o que compromete aspectos essenciais para o ensino. O currículo, nesse contexto, torna-se uma ferramenta chave para superar esses desafios. Para isso, é imprescindível a compreensão das diversas concepções de infância e as realidades das crianças que se atende, e a formação adequada é fundamental nesse processo.

Durante a discussão sobre o processo formativo, uma das professoras menciona que não está participando de nenhuma formação, enquanto outra relata que, embora o município ofereça capacitação, nem todas as docentes são contempladas. Isso revela um desafio importante: a formação continuada. Segundo os relatos, a formação oferecida pelo município é limitada e a falta de acesso a formações externas mais abrangentes impede o aprofundamento em conceitos essenciais da educação infantil.

Santos (2023) destaca uma lacuna significativa no processo de formação continuada dos professores em São Luís, e aponta a necessidade de implementar uma política que assegure a inclusão dos professores das escolas comunitárias e filantrópicas nos programas de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A falta de um segmento formativo ocasiona na fragilidade do ensino na qual muitas escolas acabam seguindo modelos curriculares de forma acrítica, o que resulta em práticas alienantes e desconfiguradas da realidade na qual a escola comunitária está inserida.

A parceria entre as docentes foi identificada como elemento essencial para superar as limitações enfrentadas. Esse reconhecimento evidencia que a formação e o apoio do poder público

são insuficientes para garantir uma formação contínua adequada para assegurar uma educação infantil de qualidade e inclusiva. Nesse sentido, as contribuições das docentes evidenciam a complexidade e a importância de seu trabalho, bem como os desafios significativos enfrentados devido à falta de apoio financeiro e formação adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as escolas comunitárias destacou a importância dessas instituições na oferta de educação para as populações das comunidades periféricas de São Luís. Revelou a necessidade de uma compreensão profunda das características e desafios enfrentados por essas escolas demonstrando que elas transcendem a função meramente assistencial.

Além dos desafios, como a falta de recursos e a falta de parceria com os familiares, as professoras enfrentam outra dificuldade significativa: a ausência de uma formação continuada mais efetiva. Essa lacuna contribui para uma compreensão inadequada das concepções de infância e Educação Infantil, o que, em algumas situações, leva as docentes a adotarem práticas que não correspondem exatamente ao que é previsto pelo currículo nacional. Isso ressalta a necessidade de investimentos em formação para que as professoras possam alinhar suas práticas pedagógicas garantindo uma educação de qualidade.

Em conclusão, as escolas comunitárias desempenham um papel vital na educação, oferecendo um espaço que vai além das limitações estruturais e financeiras. Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar esses espaços educativos promovendo políticas e práticas que apoiem e fortaleçam sua atuação, e garantindo que possam continuar a desempenhar sua função essencial na educação e no desenvolvimento das comunidades que atendem.

REFERÊNCIAS

- BOEIRA, Beatriz Lima. **Escolas comunitárias e identidades docentes**: uma pesquisa com professoras que atuam em uma escola de educação infantil de Porto Alegre. Mestrado em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Biblioteca Depositária: undefined, 2023.
- CANAVIEIRA, Fabiana O. DOIHARA, Lye F. A Política de Conveniamento para atendimento de Educação Infantil em São Luís: solução ou impasse? In: Jornada Nacional de Políticas Públicas, 4., 2009, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2009
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educ. Form.**, v. 2, n. 4, p. 72-86, 2017.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, p. 303-312, 2005.

PRODANOV, C.C. FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Rio Grande do Sul - Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Heloisa Cardoso Varão et al. **Educação infantil e formação continuada: o caso das escolas comunitárias de São Luís-MA**. 2023

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENSINAR A LER OU FORMAR NA CRIANÇA ATITUDES LEITORAS: QUE CAMINHOS SEGUIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Itacira Mouzinho Lima Monteles²⁷
Maria Alice Melo²⁸

Resumo: A criança em contato constante com a linguagem, interagindo com outras crianças, adultos e objetos, atribui significados a essas manifestações. Este estudo buscou entender como ocorre a formação de atitudes leitoras em crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de São Luís, MA. Fundamentado nas Teorias Histórico-Cultural e Filosófica-Linguística e com a etnografia como metodologia, observou-se que no entrelaçamento entre linguagem, imaginação, experiência, interação e brincadeiras, as crianças se constituem leitoras.

Palavras-chave: Formação leitora; mediação pedagógica; participação da criança.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é o eixo central do desenvolvimento infantil nos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais (Vigotski, 2010). Em uma escola pública de São Luís, MA, a vivência docente motivou a questão: como crianças de cinco e seis anos se apropriam de atitudes leitoras mediadas? Para refletir sobre essa questão, as teorias histórico-cultural e dialógica embasam a investigação, promovendo uma análise do uso da linguagem oral e escrita pelas crianças (Bakhtin, 2016).

A metodologia etnográfica, que permite alinhar teoria e prática empírica (Graue e Walsh, 2003), foi usada para observar vinte e duas crianças da turma de Infantil II de uma escola pública em São Luís, MA. Coletamos dados por meio de registros de campo, imagens, vídeos e áudios, buscando entender como a mediação da professora e a interação com o ambiente facilitam o desenvolvimento de atitudes leitoras, entendidas como uma prática social.

²⁷ Universidade Federal do Maranhão, mestra em educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, itacira.mouzinho@discente.ufma.br.

²⁸ Universidade Federal do Maranhão, professora doutora em educação, maria.alice@ufma.br

Os resultados indicam que a formação de atitudes leitoras nas crianças é impulsionada pela necessidade e pelo interesse, fatores que estão interligados à produção de sentido em um processo de interação e participação. Além disso, a mediação da professora é fundamental para que as crianças se apropriem da leitura e compreendam sua função social.

2 PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DAS ATITUDES LEITORAS

2.1 Elementos norteadores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) orientam que o trabalho na educação infantil articule diferentes linguagens, permitindo à criança explorar e dominar gradualmente vários gêneros e formas de expressão. O Documento Curricular do Território Maranhense (2018) e a Proposta Curricular da Rede Pública de São Luís (2022) reconhecem a criança como sujeito ativo, criador e transformador da cultura e sociedade. Esses documentos, alinhados com teóricos como Vigotski (2010, 2019) e Bakhtin (2011, 2016), destacam a criança como um ser histórico e culturalmente situado, participante de diferentes comunidades sociais.

A concepção da criança como ser biológico, histórico, cultural e social (Vigotski, 1996; Leontiev, 1988) fundamenta a visão da linguagem como meio de interação criativa no ambiente escolar. O estudo concentrou-se nas experiências e práticas culturais das crianças, buscando entendê-las como um reflexo das interações sociais que ocorrem dentro da escola.

As crianças desenvolvem atitudes leitoras não apenas pela linguagem verbal, mas também através de outras formas de expressão, como pintura, escultura, teatro e música. Essas práticas diversificadas ajudam a criança a explorar e refletir sobre o mundo ao seu redor, promovendo o desenvolvimento de atitudes leitoras que vão além da leitura tradicional.

2.2 Caminhos apontados

A mediação pedagógica proporciona experiências leitoras significativas que facilitam a formação de atitudes leitoras. Observou-se que as crianças percebem a leitura como um processo dialógico, em que interagem com o texto e com o autor, formulando uma “contrapalavra” (Bakhtin, 2011). Esse diálogo possibilita que atribuam sentido ao ato de ler, reconhecendo-o como uma prática cultural e comunicativa.

Nas atividades de leitura, algumas crianças focam inicialmente no reconhecimento de letras, o que pode dificultar a compreensão de sentido. Bakhtin (2016) argumenta que a linguagem deve ser uma expressão da necessidade humana de se comunicar, e a leitura, uma interação ativa. Quando as crianças imitam a professora, mostrando ilustrações e virando páginas, elas demonstram uma compreensão narrativa, explorando o livro como uma sequência de eventos, mais do que apenas decodificando letras.

As crianças mostram que entendem o ato de ler como uma prática cultural ao significar e dar sentido ao conteúdo. Esse sentido é um reflexo das experiências e das relações da criança com seu ambiente (Leontiev, 1978). Em um exemplo, uma criança analisa as ilustrações de *As Andorinhas Turistas* e cria uma narrativa, usando a interpretação visual para construir a história. Esse tipo de prática dialógica, em que o leitor interage com múltiplas vozes (a do autor, das ilustrações e do próprio leitor), serve como um caminho para o que Vigotski (2019) chama de "tomada de consciência": o essencial é que a criança não apenas perceba o mundo, mas compreenda e atribua sentido ao que observa.

Quando pegam livros no canto da leitura, a experiência de ler se transforma em um ato narrativo. Ao contar a história, utilizam expressões como "aí", "então" e "disse", que são essenciais para refletir sobre as imagens e manter o fio da narrativa. Essa prática evidencia o uso de múltiplas linguagens, conectando-os com a cultura e permitindo que se apropriem das qualidades humanas, como aponta Vigotski (2010). As leituras são repletas de gestos e entonações, que enfatizam o que desejam transmitir. Isso ocorre porque reconhecem que a entonação é "um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala" (Bakhtin, 2016, p. 48). Assim, ao lerem, utilizam essa mesma característica, o que lhes permite compreender melhor o que foi lido e enriquecer suas próprias interpretações.

Assim, na leitura, as crianças desenvolvem um entendimento sobre o valor social e cultural do que leem. Esse processo de apropriação e interpretação, baseado na mediação pedagógica e nas interações sociais, permite que elas vejam a leitura como parte ativa de suas vidas e de seu desenvolvimento cultural.

3 CONCLUSÃO

A formação de atitudes leitoras é um processo que emerge da interação, do diálogo e da participação ativa da criança, promovido por experiências de leitura variadas e mediação qualificada. Embora o discurso social sobre a leitura enfatize o domínio técnico, o estudo mostra

que as crianças compreendem a leitura como uma prática cultural, dinâmica e dialogada. Para elas, ler implica comunicação e resposta, integrando-se ao contexto social e cultural.

Ao atribuir sentido à leitura, as crianças entendem que o ato de ler vai além da decodificação e implica uma função social. O mediador, ao incentivar a reflexão e a troca de ideias, proporciona à criança a oportunidade de perceber o ato de ler como um processo cultural e significativo que dá voz às suas experiências e pensamentos. Essa compreensão dialógica é um caminho para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, mostrando que a leitura é uma prática viva e em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____, Alexis N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em Vigotski et al., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp.119-142). São Paulo: Ícone.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**. São Luís, 2018.
- MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). Educação infantil e sociedade. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87.
- SÃO LUÍS. Prefeitura de São Luís. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís**, 2022.
- VIGOTSKI, LS (1996). **Obras Escogidas**. Vol. 4, Psicologia Infantil. Madri: Viseira.

_____, Lev Semenovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** São Paulo, SP: Ícone, 2010.

_____, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2019.

GESTÃO EMOCIONAL E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM UM ESPAÇO EDUCACIONAL

Letícia Souza Everton²⁹
Adriana Maria de Oliveira Ramos³⁰

Resumo

A gestão emocional é parte fundamental no desenvolvimento. É por meio dela que a criança vai aprender a nomear e reconhecer o que está sentindo. Considerando que o bem estar emocional constitui fator para a aprendizagem, este estudo traz um olhar sobre a importância da implementação de vivências de gestão emocional, também com crianças pequenas, nos espaços educativos. O objetivo geral do trabalho é investigar de que forma práticas pedagógicas, integradas à gestão das emoções contribuem para o processo de aprendizagem. Baseado em teorias de Wallon e Vygotsky, além de autores como Goleman e Casassus, foi realizada a pesquisa qualitativa no espaço Desenvolva, em São Luís-MA. Os resultados mostram que as emoções impactam em componentes importantes para a aprendizagem como a atenção e a motivação, além de que um ambiente educativo que valoriza a dimensão emocional contribui para formar cidadãos responsáveis, resilientes e empáticos.

Palavras-chave: Emoções; gestão emocional; desenvolvimento infantil;

1 INTRODUÇÃO

A emoção, palavra que significa a ação de mover-se de dentro para fora, pode ser entendida como tudo aquilo que se sente provocado pelo que se vê e experiencia. As emoções surgem diariamente, mesmo sem um motivo aparente e podem ser expressas de diferentes maneiras. Em 2019, dados divulgados pela Biblioteca Mundial de saúde destacam que de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) um percentual de 8% das crianças pequenas no mundo, com idade entre 5 e 9 anos, sofrem de algum transtorno mental. Com a pandemia de Covid 19 esse cenário foi agravado. Ainda segundo a OMS, o Brasil está entre os países com maior índice de ansiosos no mundo. Essas pesquisas sugerem novas necessidades no cenário educacional do século

²⁹ Letícia Souza Everton, UFMA. E-mail: pedagogiaeducacao@gmail.com

³⁰ Adriana Maria de Oliveira Ramos, UFMA. E-mail: amor07adrianamariaoramos@gmail.com

XXI, onde apenas trabalhar a dimensão intelectual, com foco para as disciplinas curriculares, é insuficiente.

Na infância, as crianças em seu processo de autoconhecimento e descoberta podem sentir dificuldade de identificar e encontrar maneiras lógicas para expressar suas emoções. Quando intensas, é comum que sejam exteriorizadas através da birra, choro e gritos, comportamentos que, por vezes, desafiam os adultos. Para Siegel e Bryson (2015), esses comportamentos são resultado da falta de integração entre os dois hemisférios do cérebro, o direito, considerado mais emocional, e o esquerdo, predominantemente lógico.

Buscando integrar esses dois lados, a educação emocional contribui para promover um olhar sobre o indivíduo em desenvolvimento, ajudando-o a se autoconhecer e oferecendo ferramentas para lidar com os diferentes estados emocionais. Assim, “faz parte da educação emocional ter consciência dos próprios estados emocionais e dispor de recursos para gerir esses estados” (Rodrigues, 2015, p. 21). Essa habilidade, que pode ser apreendida, resulta em maiores chances de interações pessoais e emocionais saudáveis, incentivando as crianças a nomear suas emoções, regulá-las e buscar apoio sempre que necessário.

Nessa perspectiva, é no desenvolvimento infantil ao longo da primeira infância, que abrange o período de 0 a 6 anos, o qual a criança inicia o desenvolvimento da sua relação consigo mesma, com o mundo e com os outros; esta etapa fundamental será base para todos os aprendizados da criança. Para Wallon (2007), esse primeiro contato do sujeito com o ambiente é de caráter afetivo no qual predominam as emoções. Nessa fase a implementação de práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento emocional da criança pode potencializar o uso das chamadas “janelas de oportunidade”. Essas, segundo Rodrigues (2015), consistem em um período sensível caracterizado pelo rápido desenvolvimento cerebral, durante os quais a experiência exerce influência direta na construção de circuitos neurais.

A presente pesquisa buscou analisar a necessidade de trabalhar a gestão das emoções dentro do processo de ensino e aprendizagem. Dentre objetivos específicos estão: investigar necessidade de um trabalho com a gestão emocional a partir de estudos da neurociência e da neuroeducação sobre o desenvolvimento cerebral da criança; refletir sobre metodologias de suporte à gestão das emoções e analisar como a relação pedagogo e aprendiz influencia na regulação emocional da criança a partir de leituras e dados coletados no estudo de caso.

Este trabalho baseou-se no levantamento bibliográfico de obras teóricas de Wallon, que destaca o papel da emoção e afetividade na infância e Vygotsky, que considera as contribuições

da ação pedagógica na formação emocional da criança, bem como outros autores que discorrem sobre a temática, dentre eles Goleman (2012), Casassus (2009), Rodrigues (2015) e Siegel e Bryson (2015). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, focando em um estudo de caso específico no ambiente educacional. Esse método envolveu coleta e análise de informações sobre um grupo delimitado de participantes por meio de entrevistas semiestruturadas.

O trabalho está disposto em quatro seções. A primeira introduz o tema, objetivos, metodologia e problematização. A segunda aborda conceitos teóricos sobre emoção e cognição, incluindo contribuições da neurociência na primeira infância. A terceira detalha o estudo de caso realizado no espaço educacional, com análise dos resultados. Por fim, a última seção apresenta considerações finais e aprendizados da pesquisa.

2 EMOÇÃO E COGNIÇÃO NA INFÂNCIA: UM CÉREBRO EM DESENVOLVIMENTO

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.”

(Saint-Exupéry)

As emoções, sejam combinadas ou isoladas, influenciam o comportamento emocional do indivíduo e transformam a maneira como ele aprende. O termo “cognição”, derivado do latim **cognitio**, **ōnis** refere-se à 'ação de conhecer'. Quando essa ação é modulada pelos estados emocionais altera a forma como a aprendizagem acontece.

De acordo com os estudos de Uebel (2023), os seis primeiros anos de vida de uma criança são o momento em que o cérebro está predisposto de forma mais intensa a aprender. Isso ocorre devido ao processo de neuroplasticidade, no qual esse órgão se modifica com maior velocidade. Durante essa etapa as experiências e valores se consolidam de maneira mais duradoura, contribuindo para a construção do futuro da criança. Para Wallon (2007), a formação do eu, de predomínio afetivo, e o conhecimento de mundo, de predomínio cognitivo, aparecem integradas e de forma alternada durante todo o desenvolvimento do indivíduo. Por esse motivo, compreender como integrar a emoção e a cognição na ação pedagógica é importante, não apenas para potencializar o processo de conhecimento da criança, mas, também, para fortalecer o seu bem-estar.

Ambas, emoção e cognição, necessitam de um equilíbrio para trabalharem bem. Siegel e Bryson (2015) apontam que o desenvolvimento cerebral traduz a dificuldade de muitas crianças

em tomar decisões assertivas em momentos de intensidade emocional. Portanto, o exercício de mediar e orientar caberá aos adultos participantes da vida das crianças. Considerando o impacto das emoções nos processos cognitivos e mentais, ao longo desta seção será abordada a relação entre a emoção e a aprendizagem, utilizando como suporte estudos neurocientíficos que tratem sobre o cérebro na infância.

3 UM ESTUDO DE CASO EM ESPAÇO EDUCACIONAL

A presente pesquisa tem cunho qualitativo, do tipo “estudo de caso”, que consiste em “coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa.” (Prodanov, 2013, p. 60). Por meio dela buscou-se analisar a forma como profissionais da educação, que atuam na mediação pedagógica individualizada em um espaço pedagógico, relacionam-se com o tema de estudo.

O local da pesquisa consiste em um espaço educacional que atende crianças de 1 a 12 anos, e realiza atendimentos pedagógicos feitos de forma individualizada. Dentre os trabalhos prestados, o espaço oferece serviços de estimulação das habilidades preditoras, acompanhamento pedagógico, fonoaudiologia, musicalização e atividades específicas para bebês. Para realização da pesquisa no espaço foi elaborado um questionário com perguntas abertas, dividido em seções. A aplicação do questionário foi realizada no mês de junho e julho do corrente ano. Para melhor análise dos resultados optou-se por limitar o número de participantes a 4, sendo todas pedagogas do local e com algum grau de especialização. Para preservar e garantir o anonimato das participantes, seus nomes foram substituídos pela letra “E” seguida de um número.

3.2 Alternâncias do comportamento emocional das crianças

Importou-se em observar também a visão das profissionais acerca das mudanças no comportamento emocional das crianças, em particular na idade de 3 a 6 anos, foco da pesquisa. Todas as educadoras concordaram que há variação de acordo com a idade das crianças, mudando apenas o olhar de cada uma sobre elas:

E1: Muda. A educação Infantil, de 2 a 5 anos, elas têm um sentimento muito de competição, são desafiadoras e acabam não sabendo lidar com as frustrações através do diálogo. Do primeiro ao quinto ano elas são crianças que são resistentes, apresentam muita raiva por serem já no início da adolescência, independentes.

E2: Muda, porque tem a questão de quando já vai chegando nessa fase de 9 e 10 anos, eles já estão assim na adolescência, então os sentimentos já são diferentes, é uma frustração porque eles querem a aceitação de todo mundo (...). Com os menores tu percebe que geralmente eles demonstram alguma coisa quando eles ganham algo, eles ficam super alegres mas também se você tira algo deles eles vão demonstrar rapidamente a tristeza ou a raiva

A E1 e E2 destacam as diferentes reações das crianças a partir das vivências que elas vão tendo. Enquanto a criança pequena está centrada em conhecer e explorar o mundo, as crianças mais velhas já se preocupam em como se sentir parte desse mundo. O desejo de competir, mencionado pela E1, pode ser explicado pela fase de desenvolvimento em que crianças dessa idade estão. Wallon (2007) descreve o período de 2 a 5 anos como uma transição entre os estágios sensório-motor e projetivo e personalismo: Essa fase de descobertas leva a criança a modificar seus comportamentos, tanto como forma de autoafirmação quanto de relacionamento com o outro.

3.3 As repercussões da gestão emocional para a educação sobre olhar docente

Tendo como propósito investigar a importância e as repercussões atribuídas à gestão emocional no contexto educacional, buscou-se ouvir as profissionais sobre a relevância dessa prática para uma aprendizagem significativa e duradoura. As E1 e E2 reconhecem a gestão emocional como importante:

E1: Sim, porque através delas as crianças conseguem saber lidar quando elas estiverem com um momento de raiva e frustração.

E2: Sim, sim porque se for trabalhado essa questão do sentimento desde pequenininho a criança já vai crescer sabendo lidar com os momentos de alegria, momentos de frustrações e não vai ficar tão presa aquilo, ela vai entender e pode superar ainda mais fácil né.

Para ambas as profissionais a relevância do tema é apontado como consequência de seus reflexos na vida das crianças. Por meio da educação emocional as crianças são preparadas para lidar de forma mais tolerante e saudável com as adversidades da vida. Para Goleman (2012), entre os benefícios da autogestão emocional estão a melhora da tolerância à frustração e controle da raiva, maior capacidade de expressar adequadamente a raiva, sem brigar, mais sentimentos positivos sobre si mesmo, a escola e a família e menos comportamento agressivo ou autodestrutivo.

Em concordância, a E3 afirma que a gestão emocional na infância afeta não só as crianças, mas suas famílias:

E3: Com certeza, não só para as crianças, mas para os pais dessas crianças dessa nova geração também.

Para a E3, considerar as emoções no trabalho pedagógico também impacta o contexto familiar das crianças. A família, formadora da base emocional da criança, é parte importante do processo de aprendizagem. Muitos pais possivelmente não tiveram acesso a uma educação que considerasse o aspecto emocional e estão descobrindo, dentro das particularidades do contexto atual, a dimensão de experiências emocionais positivas para um desenvolvimento emocional saudável. Também considerando as habilidades emocionais como significativas, a E4 detalhou a sua visão sobre a importância dessa abordagem:

E4: Sim, sim. (...) Essa questão de disciplinas socioemocionais dentro da educação infantil desde o começo do processo de aprendizagem vai ajudar com que essas crianças cresçam já sabendo lidar com suas próprias emoções e acaba trazendo isso não só para o ambiente educacional quanto para todos os outros ambientes

Desenvolver habilidades emocionais desde cedo ajuda as crianças a tomar decisões mais assertivas no futuro. A autorregulação permite que, ao reconhecer suas emoções, elas possam agir de forma mais autônoma. Portanto, a gestão emocional é crucial para a aprendizagem e a saúde emocional das crianças, sendo uma abordagem importante no contexto educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da educação socioemocional à educação é uma necessidade real. Vive-se em uma era de estímulos instantâneos e informações acessíveis. As crianças, muitas vezes conectadas a telas, enfrentam dificuldades em lidar com frustrações e desenvolver resiliência. Ao mesmo tempo as escolas são desafiadas a ensinar habilidades que antes não faziam parte do currículo. Essas inquietações impulsionaram essa pesquisa e revelaram que para atuarem de forma saudável as emoções precisam ser reguladas.

Dentro de cada idade as crianças terão expressões emocionais próprias, dado que elas estão continuamente se descobrindo como sujeitos e se relacionando com o mundo e seus desafios, formando seu repertório de experiências. Os comportamentos infantis também refletem a maturação cerebral em desenvolvimento. Quando pequenas, o lado emocional é mais presente do que o lógico. A modulação que o cérebro passa durante a infância também oferece oportunidade para que as crianças aprendam de maneira mais rápida e duradoura, por isso intervenções nessa faixa etária são tão importantes.

Constatou-se também que a regulação emocional é uma habilidade importante que colabora com a saúde mental e a vida das pessoas como um todo. Por meio dela é possível tomar decisões de maneira consciente e desenvolver a autoaceitação. O ensino e as práticas de gestão emocional auxiliam docentes e alunos a fortalecerem seus vínculos, a cooperarem com empatia e a expressarem suas emoções de maneira construtiva. Ao aprender sobre o mundo emocional das crianças é possível desenvolver cautela e paciência, buscando intervir adequadamente dentro do que aquela criança consegue fazer naquele momento. Os cursos de graduação, por si só, não abrangem todos esses conhecimentos, mas ao serem postos como necessários contribuem para motivar essa busca e requerer especializações sobre a temática. Espera-se que essa pesquisa seja uma oportunidade para que estudantes e profissionais ampliem suas práticas e olhares, motivando novas buscas nesse campo de estudos e possibilitando reflexões que e aperfeiçoar suas práticas

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria et al. **Desenvolvimento Cognitivo: O mundo do saber**. In: Pedro, Waldir (org). Guia Prático de Neuroeducação: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. p. 61-66.

AMARAL, A; GUERRA, L. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem** / Serviço Social da Indústria. Brasília: SESI/DN, 2020. 290 p. Disponível em: NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO (portaldaindustria.com.br). Acesso em: 10 junho 2024.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **OMS divulga Informe Mundial de Saúde Mental: transformar a saúde mental para todos**. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/oms-divulga-informe-mundial-desau-de-mental-transformar-a-saude-mental-para-todos/>. Acesso em: 12 outubro 2023.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Disponível em: Alice no País das Maravilhas (archive.org). Acesso em: 12 jan 2024.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2016, vol.33, n.102, pp.365-384. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>. Acesso em: 19 março de 2024

GOLEMAN, Daniel. Ph.D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2º ed- Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação** [online]. 2005. Disponível em: miolo_4prova.p65 (bvsalud.org). Acesso em: 24 jun 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: **Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Ed. Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo- ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

RELVAS, Maria. P. **A importância da compreensão sobre a Neurobiologia da aprendizagem escolar: um encontro entre a ciência e a escolarização**. In: Pedro, Waldir (org). Guia Prático de Neuroeducação: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. p. 69-80.

RODRIGUES, Miriam. **Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição**.ed, rev. amp. Sinopsys, 2015.

SIEGEL, D. J, BRYSON, T. P. **O Cérebro da Criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar**. (C. Zanon, Trad.). São Paulo: nVersos Editora, 2015.

UEBEL, Mariana. **O Cérebro na Infância: um guia para pais e educadores empenhados em formar crianças felizes e realizadas**. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2023. 304 p

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM BACABEIRA: ESTRUTURAÇÃO DE TEMÁTICAS BIMESTRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Costa Pereira Almeida ³¹

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa ³²

Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues ³³

Resumo: Este relato de experiência apresenta a organização curricular na Educação Infantil de Bacabeira, focada na estruturação de temáticas bimestrais como ferramenta pedagógica no ano letivo de 2024. A prática tem como base a integração das áreas do conhecimento por meio de temáticas centrais, como o conhecimento de si, do outro e do seu espaço; pequenos artistas: estimulando as cem linguagens infantis; criança cidadã e brincando com a literatura infantil. O trabalho desenvolvido por meio dessas temáticas proporciona uma aprendizagem mais significativa e lúdica para as crianças. O planejamento colaborativo entre as professoras e a equipe de supervisão pedagógica, bem como a participação das famílias foram fundamentais para o sucesso da metodologia. Entre os desafios, destaca-se a adaptação das atividades para diferentes faixas etárias. Os resultados evidenciam um maior engajamento das crianças e um fortalecimento da relação entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Temáticas bimestrais. Planejamento pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a etapa inicial da formação escolar e desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, o planejamento pedagógico se destaca como uma ferramenta essencial para garantir que as práticas educacionais sejam direcionadas de maneira intencional, organizada e alinhada às necessidades específicas das crianças. Em Bacabeira, município do Maranhão, a educação tem sido pautada pela busca por metodologias que promovam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças da educação infantil de forma integrada e significativa. A escolha desta temática no Município de Bacabeira se deu pelo nosso pertencimento a esse contexto, pois como supervisoras pedagógicas desta rede de

³¹ Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Santa Fé. Supervisora Pedagógica da SEMED/Bacabeira - MA. Email: mcpedagogia1@hotmail.com.

³² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA), Professora dos Anos Iniciais da SEMED/São Luís – MA, Supervisora Pedagógica da SEMED/Bacabeira -MA. Email: karyannetur2007@yahoo.com.br.

³³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA), Professora dos Anos Iniciais do Paço do Lumiar – MA, Supervisora Pedagógica da SEMED/Bacabeira -MA. Email: marcellasupervisora@gmail.com.

ensino observamos que essa metodologia de organização pedagógica tem contribuído significativamente para a melhoria no trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Uma das abordagens adotadas pela rede de ensino de Bacabeira, no ano letivo de 2024, foi a organização do currículo da Educação Infantil, por meio de temáticas bimestrais. Essa estratégia visa estruturar o ensino em torno de temáticas centrais que perpassam pelos campos de experiências previstos no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) que por sua vez baseia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como o Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento, imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Considerando o que cada campo aborda, as temáticas escolhidas foram: o conhecimento de si, do outro e do seu espaço; pequenos artistas: estimulando as cem linguagens infantis; criança cidadã e brincando com a literatura infantil. A escolha dessas temáticas leva em consideração a realidade sociocultural das crianças, facilitando a contextualização dos conteúdos e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e conectado com o cotidiano das crianças.

O DCTMA constitui-se uma das principais referências para a implementação desse modelo pedagógico, já que ele destaca a importância da interdisciplinaridade e da formação integral da criança da educação infantil. Em Bacabeira. O planejamento bimestral foi desenhado para garantir que os direitos de aprendizagem, como o conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, estivessem presentes nas possibilidades de experiências, respeitando o ritmo e os interesses das crianças.

O planejamento colaborativo entre as professoras e a supervisão pedagógica foi fundamental para a consolidação desse modelo. A escolha das temáticas foi feita de forma conjunta, com base nos interesses das crianças, nas vivências do contexto escolar, discussões na escola e nos recursos disponíveis na região. Além disso, o envolvimento das famílias nesse processo foi essencial, contribuindo para fortalecer a parceria entre a escola e a comunidade, o que resultou em uma aprendizagem mais rica e contextualizada.

No entanto, a implementação desse modelo também trouxe desafios. Um dos principais ocorreram nos planejamentos com as professoras para trabalharem de maneira interdisciplinar, conectando os conteúdos de forma fluida e significativa. Outro desafio foi adaptar as atividades para atender às diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento presentes nas turmas de Educação Infantil. Esses obstáculos foram superados por meio de formações no chão da escola e pela criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre os educadores e supervisão.

Diante desses desafios, os resultados alcançados com a organização curricular por temáticas bimestrais têm sido promissores. As crianças apresentam maior engajamento nas atividades e demonstram avanços em diversas áreas do desenvolvimento, como a linguagem, a socialização e a criatividade. A experiência em Bacabeira destaca a importância de um planejamento pedagógico que, além de estruturado, seja flexível e atento às particularidades de cada criança, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente relato de experiência se fundamenta na integração dos princípios presentes no DCTMA. O objetivo foi estruturar o planejamento pedagógico da Educação Infantil em Bacabeira por meio de temáticas bimestrais organizando as práticas educativas em torno de temas centrais que favorecem o desenvolvimento integral das crianças. Essa metodologia foi construída a partir de um planejamento pedagógico da equipe pedagógica de Bacabeira, constituída por supervisores e coordenadores da rede municipal de ensino, buscando adaptar o ensino à realidade sociocultural das crianças e suas famílias. A organização e planejamento por meio das temáticas surgiu a partir da discussão sobre a necessidade de como trabalhar o documento curricular vigente de forma contextualizada, lúdica e que tivesse a criança como centro do processo de educativo. Nesse contexto, nasce o trabalho integrativo entre temáticas bimestrais e os campos de experiências previstos no DCTMA.

A rede municipal de ensino de Bacabeira possui 19 escolas com turmas de Educação Infantil. Dessas, 4 são centros educacionais que atendem crianças de 1 a 3 anos de idade, 1 escola atende crianças de 4 e 5 anos e 14 escolas possuem turmas de Educação Infantil, mas atendem outras etapas de ensino. De acordo com o DCTMA (Maranhão, 2019), o planejamento na Educação Infantil tem características próprias, sendo importante nessa fase, que se valorize as interações e experiências que estimulem a curiosidade, conectem o que as crianças já sabem com o que ainda é novo para elas, e promovam descobertas e contextos onde possam fazer escolhas e desenvolver sua autonomia. Esse processo permite que as crianças conheçam a si mesmas, os outros e o mundo ao redor. Assim, o aprendizado na Educação Infantil deve ser uma experiência de autoconhecimento e compreensão do mundo.

Nesse sentido, o planejamento por temáticas bimestrais em Bacabeira foi pensado para explorar ao máximo o potencial criativo das crianças proporcionando-lhes oportunidades de

exploração e interação com os temas trabalhados, como *O conhecimento de si, do outro e do seu espaço* que possui conexão direta com a identidade e autonomia da criança; na temática *Pequenos artistas: estimulando as cem linguagens infantis* destacou-se o desenvolvimento da criatividade infantil, um trabalho com cores, formas, texturas, permitindo que a criança utilizasse diferentes linguagens e aprendesse a partir de contextos significativos; já na temática *criança cidadã* possibilitou a construção de conhecimentos a partir da sua vivência social da criança destacando a necessidade de participação dela em temas de relevância na sociedade; no tema *Brincando com a literatura infantil* uniu-se o lúdico ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, evidenciada por meio do campo de experiência, escuta, fala, pensamento, imaginação. Essa organização do trabalho por meio de temáticas contemplou todos os campos de experiências. Porém, em alguns momentos, uma ou outra temática irá dialogar mais com um ou outro campo de experiência.

Inspirados pelos conceitos de Loris Malaguzzi, que enfatiza o potencial múltiplo e expressivo de cada criança (Edwards et al, 1999), optou-se por um modelo pedagógico que valoriza as diversas formas de comunicação e expressão infantil. Malaguzzi argumenta que a criança tem cem linguagens, cem maneiras de pensar, de brincar, de falar, e essa premissa guiou a organização das atividades em Bacabeira. Assim, as temáticas bimestrais foram trabalhadas por meio de diferentes linguagens, como a arte, o movimento, a música e a brincadeira, permitindo que as crianças interajam com os conteúdos de maneiras diversificadas e criativas.

O planejamento pedagógico foi um elemento central da metodologia. Mensalmente, a supervisão pedagógica se reunia para discutir as temáticas que seriam trabalhadas, levando em consideração os interesses manifestados pelas crianças e a realidade local. O DCTMA recomenda a criação de práticas pedagógicas que respeitem o contexto de vida das crianças, favorecendo a construção de um ensino conectado com suas vivências. Dessa forma, temas como sustentabilidade, cultura regional e identidade foram explorados em Bacabeira, sempre com uma abordagem interdisciplinar, que buscava integrar diferentes campos de experiências.

Para a organização das atividades, as professoras adotaram uma postura flexível, que permitiu ajustes constantes conforme as necessidades das turmas. O DCTMA (Maranhão, 2019) define que a Educação Infantil deve garantir que as crianças tenham experiências de exploração, vivência e experimentação, e foi com esse intuito que as temáticas bimestrais foram estruturadas. Por exemplo, na temática do segundo bimestre, as crianças participaram de atividades de pintura, releitura de obras de arte, manipulação e construção de objetos e animais de massinha, desenhos com tinta natural, desenhos com elementos da natureza como argila, folhas, gravetos, grãos e

sementes, construção de obras de arte com materiais recicláveis, vivenciando de forma prática conceitos trabalhados em sala de aula.

Além disso, a metodologia adotada incentivou a participação ativa das famílias no processo educativo. O DCTMA destaca a importância de envolver a comunidade nas práticas escolares, promovendo a corresponsabilidade no desenvolvimento das crianças. Em Bacabeira, as famílias foram convidadas a colaborar com as temáticas bimestrais, seja enviando materiais ou participando de projetos realizados dentro e fora da escola. Essa parceria criou um ambiente de aprendizado mais rico e contextualizado, em que a criança pôde vivenciar o aprendizado em múltiplos contextos.

As formações e estudos nos planejamentos pedagógicos dos professores também foram parte importante da metodologia. Dado o caráter interdisciplinar das temáticas, foi necessário momentos de estudos para conectar diferentes áreas do conhecimento de forma coesa. Pois, compreende-se que o papel do educador é o de um “pesquisador”, que observa, investiga e adapta suas práticas conforme o progresso e os interesses das crianças, pois, ensinar envolve pesquisa”, como afirma Freire: “não existe ensino sem pesquisa, assim como não há pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32).

As formações abordaram metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras, permitindo que os professores criassem atividades mais dinâmicas e integradas. Foram discutidas práticas como: aprendizagem baseada em projetos, contação de histórias, pinturas, brincadeiras, jogos criativos, atividades ligadas à natureza e leitura, entre outras. Todas as estratégias podem ser adaptadas ao contexto e ao interesse das crianças, respeitando seu ritmo e curiosidade.

A avaliação do desenvolvimento das crianças foi realizada de forma contínua e baseada na observação das interações, produções e expressões de cada aluno. De acordo com DCTMA (Maranhão, 2019) a avaliação na Educação Infantil deve estar diretamente ligada ao planejamento das atividades diárias do professor com as crianças. Ela deve fornecer informações que ampliem as aprendizagens e experiências e que busquem atender as necessidades e interesses da criança. A partir desse princípio, os educadores de Bacabeira utilizaram registros de observação, fotos, vídeos, portfólios e relatórios descritivos, que permitiram acompanhar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças ao longo das temáticas bimestrais, respeitando suas diferentes formas de expressão e aprendizagem.

3 DISCUSSÕES E RESULTADOS

A implementação da organização curricular por temáticas bimestrais na Educação Infantil de Bacabeira gerou resultados significativos, tanto no desenvolvimento das crianças quanto na prática pedagógica das professoras. A partir da observação contínua e das avaliações formativas, foi possível identificar avanços importantes em diversas áreas do desenvolvimento infantil. As discussões aqui apresentadas estão fundamentadas nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com ênfase na valorização das múltiplas formas de expressão da criança e na importância de uma prática pedagógica contextualizada e reflexiva.

Um dos principais resultados observados foi o maior engajamento das crianças nas possibilidades de experiências. Ao trabalhar com temáticas que dialogavam com seu cotidiano e interesses, as crianças demonstraram maior curiosidade e participação ativa nas aulas. Segundo a BNCC (Brasil, 2018) a educação na primeira infância deve garantir a promoção do brincar, explorar e interagir, e isso foi claramente favorecido pela abordagem temática que possibilitou que as crianças se envolvessem em atividades que faziam sentido para elas, como oficinas de reciclagem e plantio de mudas durante o bimestre dedicado ao meio ambiente.

Diversas formas de expressão, como desenho, pintura, música, fala, gestos e movimentos, foram trabalhadas nas atividades, proporcionando a cada criança a oportunidade de encontrar a maneira mais adequada de se comunicar. Essas diferentes formas de linguagem são essenciais para reconhecer o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela explore sua imaginação e crie significados enquanto interage com o ambiente. Para que esse desenvolvimento ocorra de forma eficaz é imprescindível que os professores na educação infantil valorizem e promovam essas múltiplas linguagens, dado que essa fase é crucial para a construção de experiências e maturidade, exigindo estratégias pedagógicas que respeitem essa diversidade.

Outro aspecto relevante foi o desenvolvimento socioemocional das crianças, que se beneficiaram de atividades que incentivavam a cooperação e o trabalho em grupo. As temáticas bimestrais proporcionaram momentos de interação e colaboração entre os alunos, o que favoreceu o desenvolvimento de habilidades como empatia, resolução de conflitos e trabalho em equipe. A BNCC destaca que a Educação Infantil deve promover a convivência, o diálogo e o respeito às diferenças, e esses princípios foram reforçados nas atividades temáticas, em que as crianças aprendiam a trabalhar juntas em projetos coletivos (Brasil, 2018).

Do ponto de vista cognitivo, a abordagem bimestral permitiu que as crianças desenvolvessem habilidades de investigação e problematização. Ao explorar temas relacionados à natureza, as crianças foram incentivadas a fazer perguntas, formular hipóteses e buscar soluções

de maneira ativa. Essa metodologia está em consonância com a BNCC e o DCTMA, que recomendam a promoção de práticas investigativas na Educação Infantil. Ao se envolverem em atividades práticas, como a observação da natureza e a realização de pequenos experimentos, as crianças de Bacabeira puderam desenvolver o pensamento crítico desde cedo.

A criança é um ser curioso, na busca de conhecer sobre o mundo que a rodeia já demonstra atitude de investigação. Nesse sentido, a criança que participa desde cedo de contextos investigativos tem a possibilidade de desenvolver diversas habilidades, contribuindo para sua formação cidadã e investigativa. A investigação científica deve ser utilizada com a finalidade de desenvolver habilidades cognitivas nas crianças, para auxiliar na elaboração de hipóteses, de análise de dados e de desenvolver a capacidade de argumentar sobre variados assuntos de seu interesse (Barreto e Briccia, 2024).

Por outro lado, a implementação das temáticas bimestrais também trouxe desafios para as educadoras, principalmente em relação à necessidade de adaptar as atividades a diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento. A BNCC enfatiza a importância de respeitar o ritmo de cada criança, e, para garantir isso, as professoras tiveram que ajustar constantemente as atividades planejadas. Foi necessário um planejamento pedagógico flexível e atento às necessidades individuais de cada turma, o que exigiu das educadoras uma postura reflexiva e aberta às mudanças.

A formação continuada dos professores foi outro ponto de destaque no processo. Para que a abordagem temática fosse eficaz, foi fundamental que as educadoras estivessem preparadas para trabalhar de forma interdisciplinar e conectada com os interesses das crianças. De acordo com Farina e Benvenuto (2024) a formação continuada emerge como um elemento essencial para aprimorar as práticas educativas promovendo a reflexão crítica e a adoção de novas estratégias de ensino.

Nesse sentido, é preciso compreender que a formação continuada de professores é um desafio e ao mesmo tempo essencial para o contexto escolar. Sendo crucial que o processo formativo proporcione momentos de reflexão sobre a prática, visando qualificar o trabalho pedagógico dos docentes e aprimorar sua atuação. Para que isso aconteça é indispensável que os momentos formativos tenham espaço para o diálogo, estudo e que considere as necessidades do grupo. (Bourscheid e Wenzel, 2022).

Não poderíamos deixar de reafirmar a importância da participação ativa das famílias, pois foi outro fator que contribuiu para os resultados positivos. A BNCC recomenda a promoção de

uma relação de corresponsabilidade entre a escola e a família, e isso foi amplamente incentivado nas ações das escolas de educação infantil de Bacabeira. As famílias foram convidadas a colaborar com as temáticas bimestrais, seja por meio de atividades realizadas em casa ou pela participação em eventos e projetos escolares. Essa interação fortaleceu a aprendizagem das crianças, que passaram a vivenciar os conteúdos de maneira mais integrada, dentro e fora da escola.

Já no campo das práticas avaliativas, as educadoras utilizaram metodologias baseadas na observação e no acompanhamento contínuo do desenvolvimento das crianças. A BNCC ou DCTMA orienta que a avaliação na Educação Infantil deve ter um caráter formativo, por isso, as professoras foram orientadas a fazerem registros diários das atividades que documentavam as conquistas de cada criança ao longo dos bimestres. Essa abordagem permitiu uma avaliação mais justa e individualizada, respeitando as diferentes formas de expressão e os ritmos de aprendizagem.

Por fim, a experiência de Bacabeira com a organização curricular por temáticas bimestrais evidenciou a importância de um planejamento pedagógico contextualizado. Ao adaptar os conteúdos à realidade local e aos interesses das crianças, as professoras conseguiram promover uma aprendizagem significativa e transformadora. O sucesso da metodologia reforça a ideia de que o ensino deve ser um processo dinâmico e investigativo, capaz de respeitar a singularidade de cada criança e de fomentar seu desenvolvimento integral.

3 CONCLUSÃO

A experiência de organização curricular por temáticas bimestrais na Educação Infantil de Bacabeira demonstrou a eficácia dessa abordagem na promoção de um aprendizado significativo e integral. A metodologia adotada não apenas atendeu às diretrizes do DCTMA, mas, também, se alinhou aos princípios de valorizar a diversidade de expressões e a contextualização das possibilidades de experiências. Os resultados evidenciam que a educação deve ser uma prática dinâmica e adaptativa capaz de responder às necessidades e interesses das crianças.

Os avanços no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças foram notáveis. Ao trabalhar com temáticas que refletiam suas realidades e interesses, as crianças se mostraram mais engajadas e motivadas, o que se traduziu em uma aprendizagem mais profunda e envolvente. A metodologia também favoreceu a construção de habilidades socioemocionais, como a empatia e a colaboração, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Esses resultados reforçam a importância de um currículo que dialogue com o contexto das crianças e promova a interação e a convivência.

Além disso, a participação ativa das famílias foi um ponto crucial para o sucesso da proposta. O envolvimento dos pais e responsáveis nas atividades e projetos escolares fortaleceu a relação entre a escola e a comunidade, criando um ambiente educativo mais rico e colaborativo.

Os planejamentos pedagógicos foram fundamentais para que as professoras pudessem atuar de maneira interdisciplinar e criativa, conectando os conteúdos às experiências vividas pelas crianças. Investir na formação dos educadores é, portanto, uma prioridade para garantir a eficácia das práticas pedagógicas.

Por fim, esta experiência em Bacabeira serve como um exemplo de como a Educação Infantil pode ser transformadora quando se adota uma abordagem centrada na criança, que valoriza suas vozes e experiências. O sucesso da organização curricular por temáticas bimestrais destaca a importância de práticas educativas que respeitem a singularidade de cada aluno, promovendo um aprendizado que não apenas prepara as crianças para o futuro, mas, também, as empodera como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. C. F.; BRICCIA, V. **Investigação científica na educação infantil:** contribuição para a inserção da criança pequena no universo científico. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, v. 5, n. 12, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v5i12.14609>. Acesso em: 23 set. 2024.

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

BOURSCHEID, R.; WENZEL, J. S. **Revisão bibliográfica:** formação continuada de professores da educação infantil e o ensino de ciências. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4813/1255>. Acesso em: 23 set. 2024.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, S. **Formação continuada de professores:** perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS COM AS CRIANÇAS E GARANTIA DE DIREITOS NA REDE MUNICIPAL DE BACABEIRA – MA

Gleicy Fernanda Rocha Dutra³⁴

Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues³⁵

Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos³⁶

Resumo: Este relato de experiência apresenta uma mostra de atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2023 na rede pública municipal de Bacabeira - MA, tendo por base o Documento de Orientações para a Avaliação na Educação Infantil Bacabeirense, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagens. Essa proposta de trabalho teve como objetivo propiciar experiências educativas cheias de significados para as crianças da rede e registrar o desenvolvimento das aprendizagens vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, apontando desafios e progressos e, sobretudo, estimulando suas potencialidades. Utilizou-se uma abordagem bibliográfica e qualitativa com o uso de registros fotográficos, exposições de atividades realizadas pelas crianças e trabalhadas durante todo o ano letivo, tendo como suporte teórico Vigotsky (1989), Malaguzzi (1998), Fochi (2018), Pinazza (2018) e outros. O resultado do trabalho culminou com a I Mostra Cultural com a apresentação de experiências desenvolvidas durante todo o ano letivo apresentadas à toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Criança. Experiência. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A criança é um ser social que apresenta os primeiros conhecimentos advindos do seio familiar, vivencia as primeiras relações de linguagens por meio de expressões orais, visuais e corporais que permitem as interações com o outro como primeiras experiências de vida. Elas têm por direito a seguridade de uma educação mais inclusiva que garanta seu pleno desenvolvimento. Para tanto, a Educação Infantil apresenta-se como primeira etapa da educação básica, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico

³⁴ Pós graduada em Gestão, Supervisão e Planejamento (IESF), Graduada em Pedagogia (FAMA) Supervisora Escolar na rede Municipal de Educação de Bacabeira – SEMED-MA. Professora do Ensino Fundamental, séries iniciais, na rede municipal – AXIXÁ-MA. rgleicyfernanda@gmail.com.

³⁵ Mestranda em Educação (PPGEEB/UFMA). Supervisora Escolar na rede Municipal de Educação de Bacabeira – SEMED-MA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB/UFMA). E-mail: jaqueline.rodrigues@discente.ufma.br.

³⁶ Mestranda em Educação (PPGEEB/UFMA). Integrante do Grupo de Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL – UFMA. Graduada em Geografia e Pedagogia pela UFMA. Supervisora Pedagógica na SECMEB – Bacabeira - MA. patycpcpsantos@gmail.com.

e linguístico das crianças como sujeitos históricos e dotados de conhecimentos, conforme conceituam as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009) sobre a crianças:

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).

Nessa etapa, as interações, a brincadeira e experimentações são fundamentais para o desenvolvimento e construção de conhecimentos e habilidades, para tanto, é necessário criar um ambiente propício constituído em um trabalho que garanta os direitos da criança na primeira infância para que ela possa ser protagonista em potencial, sendo reconhecida em sua inteireza, com sua capacidade de pensar, agir e influenciar seu entorno.

A participação das crianças como protagonistas de seu processo de aprendizagem é essencial para que desenvolvam autonomia, senso crítico e a capacidade de tomar decisões. Esse enfoque promove uma aprendizagem mais significativa, pois respeita os interesses e as necessidades delas, tornando-as agentes de sua própria formação. Dessa maneira, considera-se “[...] de suma importância a inclusão de práticas alinhadas aos direitos de aprendizagem nas Instituições de Educação Infantil” (Maranhão, 2019, p.62).

Sendo assim, este trabalho destaca como aportes legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNs, a qual enfatiza que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico peculiares às características da infância, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o ³⁷Documento de Orientações para a Avaliação na Educação Infantil Bacabeirense.

Esses documentos referenciais dirigem-se para organização de um trabalho voltado para a promoção de experiências e vivências em situações estruturadas que proporcionam o pleno desenvolvimento de aprendizagens na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, este relato de experiência considera como bases teóricas Malaguzzi (1998) que traz como referência a definição da criança como alguém que possa ser vista a partir

³⁷ BACABEIRA. Documento de Orientações para a Avaliação na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. 2023.

de uma abordagem holística, que pondere não apenas as habilidades cognitivas, mas também as dimensões emocionais, sociais e criativas; Fochi (2018) que valoriza a processo de aprendizagem das crianças em suas múltiplas dimensões e Vygotsky (1989) que se baseia na concepção de criança como um sujeito interativo, que elabora seus conhecimentos sobre os objetos em um processo mediado pelo outro.

Diante desta proposta, objetiva-se, com esse relato de experiência, demonstrar como foi realizada a organização, pela equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação junto à equipe escolar, de um trabalho colaborativo, onde foram consolidadas experiências significativas trabalhadas com as crianças por meio de temáticas que resultou na exposição da I Mostra Cultural no município de Bacabeira, Maranhão.

2 APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: uma análise do papel da avaliação na Educação Infantil

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tem por eixos norteadores as interações e a brincadeira que devem subsidiar o processo de aprendizagem como garantia dos direitos inerentes à infância. Os marcos legais, a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 estabelecem que a Educação Infantil precisa ser organizada com base em regras comuns, entre elas “[...] avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (Brasil, 1996, p.84).

Assim, o foco da avaliação está voltado para o registro de todas as conquistas, avanços, dificuldades e desafios enfrentados pelas crianças, com a finalidade de observar seu progresso no processo de aprendizagem. Importante, ainda, considerar o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reitera que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010, p. 28).

Conforme detalhado no documento, essa avaliação deve garantir:

- I – A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos 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);

IV – Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – A não retenção das crianças na Educação Infantil

Essas considerações mostram a importância de, por um lado, propiciar experiências educativas cheias de significados para as crianças e, por outro, registrar seu desenvolvimento ao longo das experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, apontando desafios e progressos e, sobretudo, estimulando suas potencialidades. Voltada a diagnosticar, registrar e redimensionar a aprendizagem, a avaliação é inerente a todo processo educativo.

Para Fochi (2018, p.187), a educação infantil deve ser centrada em experiências concretas, onde as crianças possam explorar e manipular objetos, ambientes e ideias. Através dessas experiências, elas constroem seu próprio conhecimento.

Malaguzzi (1998, p.40), renomado educador italiano e fundador da abordagem Reggio Emília, enfatiza a importância da avaliação na educação infantil como um processo contínuo e reflexivo. Defende que a avaliação não deve ser vista como uma atividade separada do ensino, mas sim como uma prática integrada ao cotidiano da sala de aula. Acredita que a observação cuidadosa e a documentação do trabalho das crianças são essenciais para uma avaliação autêntica e significativa.

Para este autor, a documentação permite aos educadores e às próprias crianças refletirem sobre seus processos de aprendizagem, tornando a avaliação um instrumento de promoção do desenvolvimento e do crescimento infantil. Sua concepção enfatiza a importância de uma abordagem holística na avaliação, que considere não apenas as habilidades cognitivas, mas também as dimensões emocionais, sociais e criativas das crianças.

A avaliação na educação infantil deve ser sensível às múltiplas linguagens das crianças, incluindo a linguagem artística, corporal e simbólica, e a prática avaliativa precisa se fundamentar na visão de mundo daquele que avalia e no conhecimento dos educadores que definem e executam uma proposta educacional num dado momento histórico.

Dessa forma, a avaliação se torna uma ferramenta para valorizar e reconhecer as diversas formas de expressão e conhecimento das crianças (Malaguzzi, 1998, p. 42). A avaliação da aprendizagem traz premissas claras e pertinentes segundo o Documento Curricular do Território Maranhense e sobre essa assertiva, considera-se que a “[...] observação das atividades e o registro se constituem nos principais instrumentos que toda equipe pode dispor para estabelecer as metas

a serem alcançadas pela criança, sem, contudo, se transformar em um instrumento impositivo, guardando-se o respeito à individualidade infantil” (Ayres, 2018, p. 57 apud Maranhão, 2019).

Faz-se necessário ressaltar a incumbência do professor segundo o art.13 da LDBEN que “[...] ao professor cabe cumprir o plano de trabalho mediante a proposta pedagógica sugerida, segundo a qual esta Orientação para Avaliação na Educação Infantil Bacabeirense faz parte” (Brasil, 1996, p. 54).

3 DESENVOLVENDO EXPERIÊNCIAS NAS VIVÊNCIAS DE APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS EM BACABEIRA

Inicialmente os trabalhos constituíram-se em momentos formativos com os docentes, que foram fundamentais para que estes pudessem atuar de maneira interdisciplinar e criativa, interligando os saberes às experiências vividas pelas crianças. Considera-se a formação continuada como espaço de trocas e partilhas onde os docentes podem pensar, planejar e constituir possíveis intervenções.

Em continuidade às ações propostas, foram realizadas diversas experiências com as crianças utilizando os gêneros textuais, entres outras possibilidades de experiências, experimentações e explorações conforme a temática trabalhada em cada período letivo. Ainda como proposição de acompanhamento, adotou-se em seu processo o recurso da documentação pedagógica que serviu de base para o acompanhamento das atividades, partindo da observação das experiências, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano das instituições de educação infantil, e da escuta e diálogo com elas que, conforme Amaral (2008, p.34):

[...] o diálogo com as crianças pode nos permitir conhecer as diversas formas que elas utilizam para compartilhar, negociar e enfrentar os acontecimentos de sua vida cotidiana. E o ponto de vista e a experiência das crianças são necessários para compreender os diferentes fenômenos sociais que lhe dizem respeito.

A aprendizagem quando acontece por meio do diálogo e das interações têm um papel fundamental para o desenvolvimento do saber e conhecimento, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Vygotsky (1989, p. 102) explica:

Esta aprendizagem em um “espaço dinâmico” entre algo que uma criança pode resolver sozinha, mesmo não sabendo suas utilidades (Zona de Desenvolvimento Real), o que deverá resolver com a ajuda de outro, sujeito mais capaz no momento para, em seguida, chegar a dominá-los por si mesma, pois as habilidades da criança vão se aperfeiçoando durante todo um processo (Zona de Desenvolvimento Potencial).

Em cada período letivo do ano de 2023 foi desenvolvido um trabalho direcionado por temáticas nas 22 (vinte e duas) instituições de Educação Infantil do município de Bacabeira, com o quantitativo em torno de 250 crianças. O desenvolvimento do trabalho se constituiu por abordagens presentes no documento intitulado Documento de Orientações para a Avaliação na Educação Infantil Bacabeirense. O foco desse documento está voltado para as experiências como as identidades na primeira infância, construídas a partir das experiências das crianças como sujeitos em convivência com o outro; as brincadeiras corporais onde a criança recria e interpreta o mundo em que vive e potencializa seu desenvolvimento; as vivências que proporcionam sua relação com o meio social; o protagonismo, por meio da exploração de experiências de suas próprias produções e valorização da multissensorialidade; a oralidade, a escuta, o pensamento e a imaginação da criança, e, por fim, vivências que proporcionam à criança sua relação com o meio ambiente.

Para a construção de memórias desses momentos significativos, utilizou-se de múltiplos registros realizados por adultos e crianças como fotografias, portfólio, desenhos, álbuns, vídeos, áudios, as falas das crianças, diário de bordo e anotações dos professores em caderno.

Este trabalho foi valioso para a rede municipal, pois no final do percurso trabalhado, pôde-se perceber a riqueza das experiências realizadas por cada uma das instituições durante o ano letivo, resultando, na culminância da I Mostra Cultural no final do 4º (quarto) bimestre que foi aberta a toda comunidade escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil deve ser compreendida como um direito fundamental da criança, o que exige uma abordagem centrada em seu desenvolvimento integral, garantindo oportunidades que respeitem suas singularidades e promovam sua participação ativa.

Ao assegurar os direitos das crianças nas vivências de aprendizagem são perceptíveis inúmeros desafios que partem da necessidade de um diálogo constante entre a escola, a família e a comunidade. Onde o engajamento da equipe docente reflete-se no do desenvolvimento de um trabalho em rede que valorize a educação infantil como fundamental na formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos.

A riqueza de detalhes nas exposições demonstra a leveza de um trabalho realizado com satisfação impresso nas ações dos docentes junto às crianças que apresentaram um aprendizado significativo em que elas foram coparticipantes das ações de construção do conhecimento por meio das experiências realizadas durante as atividades propostas.

Por fim, esta experiência em Bacabeira nos leva a refletir que a Educação Infantil pode ser transformadora concordando que “[...] o professor deve praticar a escuta ativa, observando atentamente as crianças, suas falas e ações” (Fochi, 2018, p.188). Assim, ele consegue identificar os interesses das crianças e criar projetos que respondam a esses interesses, promovendo um aprendizado significativo onde as crianças não apenas absorvem informações, mas constroem significados a partir de suas interações com o ambiente e com os outros.

Diante dessas experiências, observou-se a participação e protagonismo infantil, além de um trabalho realizado com satisfação e o acompanhamento das atividades propostas por meio de documentos que auxiliaram na avaliação dos processos utilizados. Essas vivências implicam em ações que conjecturam uma educação que vai além da simples preparação para o ensino formal, valorizando as múltiplas linguagens, o brincar, a exploração e a interação como elementos essenciais para a construção do conhecimento e a formação da cidadania desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.** 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

BACABEIRA. **Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Municipal de Bacabeira.** Secretaria Municipal de Educação. 2012.

BRASIL. **Documento de Orientações para a Avaliação na Educação Infantil Bacabeirense.** Secretaria Municipal de Educação. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica**. Em Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.), **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância (pp. 39-48). Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARANHÃO. **Documento Curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

PINAZZA, Mônica Appezzato. FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica**: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: <https://blog.cicloceap.com.br/desenvolvimento-infantil-segundo-vygotsky/> Acesso em: 10 de agosto de 2024

REFLEXOS DE IDENTIDADE: UMA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA NAS VIDAS DAS CRIANÇAS

Isabel Soares³⁸Livia Lopes³⁹

Resumo: O artigo propõe uma discussão sobre os “Reflexos de Identidade: Uma literatura infantil afro-brasileira nas vidas das crianças”, apresenta uma pesquisa das atividades de observações realizadas durante a disciplina Estágio em Docência na Educação Infantil, como parte integrante do curso de Pedagogia da UFMA, proporcionando a nós, estudantes, a oportunidade de vivenciar e compreender a prática pedagógica em contextos educacionais reais, e nos dando a possibilidade de observar, conviver, participar e refletir sobre as dimensões do trabalho docente, contribuindo para a nossa formação como futuros profissionais da área da educação.

Palavras-chave: Estágio em Docência na Educação Infantil; Literatura Afro-Brasileira; Crianças.

1 INTRODUÇÃO

O estágio na educação infantil é uma etapa muito desafiadora, pois é preciso se reinventar. Ser professor de bebês, crianças pequenas e bem pequenas requer muita atenção e exige muito cuidado com o processo. Entende-se que nessa etapa as crianças estão descobrindo o mundo, criando e recriando, experimentando e aprendendo no cotidiano em relação com o professor e com os colegas. Portanto, a “escola de Educação Infantil precisa ser o lugar em que acontece a procura de significado da vida e do futuro” (Strozzi, 2014, p. 60). Com isso, envolve mais que saber teoria e/ou prática, envolve afetividade e disponibilidade. Este tem como tema central a literatura infantil afro-brasileira, e para a efetivação da mesma foram realizadas algumas visitas e atividades, durante o mês de fevereiro de 2024.

O objetivo do artigo é fornecer uma visão geral do trabalho realizado durante o período, listando as atividades desempenhadas, os projetos e os desafios enfrentados pelos estudantes. Também serve como um recurso de avaliação acadêmica, medindo o desempenho profissional dos discentes, além de verificar a sua capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos desenvolvidos ao longo do curso no dia a dia de trabalho. Tal reflexão é valiosa para consolidar seu conhecimento e direcionar suas escolhas futuras na carreira.

³⁸ Graduanda da Universidade Federal do Maranhão, pedagoga, soares.isabel@discente.ufma.com

³⁹ Graduanda da Universidade Federal do Maranhão, pedagoga, livia.gnl@discente.ufma.com

2 DESENVOLVIMENTO

Um dos principais desafios foi revelado pela professora do Infantil 1, a mesma relatou o extremo cansaço e aborrecimento algumas vezes por ter que trabalhar sozinha em uma sala com vinte crianças na faixa etária de três anos de idade, incluindo crianças com necessidades especiais. Ter que acolher a todos da mesma forma, solucionar os problemas e intrigas diárias, entre outras situações. A mesma sente falta de um apoio, um auxílio até mesmo quando precisa se ausentar para realizar as necessidades fisiológicas.

Segundo Haddad (1993), a fase do desenvolvimento de zero a seis anos é compreendida por intensas mudanças nos marcos do desenvolvimento infantil, e por tal é exigido do professor compromisso, responsabilidade, vigilância, preocupação e urgência. Essas são cobranças que predominam na equipe de educadores infantis, pois a rotina no atendimento diário da criança pequena exige do profissional atenção, respeito, afetividade, empatia, saber lidar com a adversidade, paciência, conhecimento de estratégias para o enfrentamento dos problemas. Esse conjunto de situações pode gerar um desgaste físico e emocional no educador infantil.

Além disso, é importante destacar outro ponto, o fato de as crianças terem livros didáticos e levarem atividades para casa. Sabe-se que a discussão sobre os livros didáticos na Educação Infantil ganhou importância na atualidade, porém o tema do *livro texto* na escola não é recente. Segundo Paulo Freire, “Educar não é apenas ensinar fórmulas matemáticas ou regras gramaticais, mas formar cidadãos conscientes”. A etapa em que eles estão aprender, brincando é a maneira mais eficaz. Aprendem por meio das brincadeiras lúdicas, e não apenas proibindo ou limitando a aprendizagem em uma folha de papel A4 ou em cobrir letras e números.

2.1 Aprendizagens Construídas

Assim que tivemos a oportunidade, realizamos rodas de conversa com cantigas, brincadeiras cantadas e contação de histórias. Para a contação, escolhemos o livro infantil *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, seguido de uma dinâmica que incluía um espelho pequeno e um microfone. As crianças eram convidadas a relatar o que viam através do espelho, refletindo sobre como se percebiam. O aspecto mais notável foi que, em uma sala majoritariamente composta por crianças negras, de variados tons de pele, nenhuma delas se identificou como pertencente a esse grupo. Quando questionadas sobre a cor de suas peles, uma criança comentou: “É uma cor

ruim.” Esse comentário gerou uma reflexão importante: “Por que, nessa faixa etária, as crianças ainda têm dificuldades em se identificar como negras?”

O autoconhecimento é oficialmente reconhecido como uma das dez competências gerais que orientam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na escola, os educadores desempenham um papel essencial nesse processo, adotando práticas como contar histórias, reconhecer e validar emoções, além de incentivar a consciência ambiental. No entanto, surge uma questão inquietante: “Como é possível que, em uma cidade com o segundo maior percentual de pessoas negras no Brasil — 71%, atrás apenas de Salvador —, tantas pessoas ainda não saibam ou tenham dificuldade de se identificar como negras?”

A escola é uma instituição fundamental na formação das novas gerações, podendo desempenhar um papel crucial na desconstrução de padrões discriminatórios e na promoção da equidade. De acordo com Eliane Cavalleiro (2001), uma educação antirracista reconhece inequivocamente a existência do problema racial, gerando uma reflexão contínua sobre o racismo e suas ramificações no contexto escolar. Uma escola antirracista trata de valorizar a diversidade presente no seu ambiente como uma ferramenta para estimular a igualdade, incentivando a participação de todos/as os/as estudantes. Também busca operar com materiais que combatam o eurocentrismo nos currículos escolares e abordam a diversidade racial, incluindo o estudo de temas relacionados à comunidade negra (Cavalleiro, 2001, p. 158).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas essas situações, tornou-se evidente que nosso papel também envolve auxiliar as crianças a se tornarem indivíduos plenos, capazes de compreender e enfrentar as complexidades da vida em sociedade. Ao final do período de aprendizagem, também nos transformamos nas experiências vividas ao lado das crianças, confirmando que cada vivência é única. Essa trajetória foi mais do que um mero aprendizado acadêmico; foi uma verdadeira jornada de crescimento pessoal e profissional que nos preparará para os desafios e recompensas da construção de uma carreira dedicada à educação.

Encerrar este artigo é como fechar um livro repleto de páginas coloridas, onde cada momento vivido com as crianças foi uma nova descoberta, uma página em branco preenchida com sorrisos e aprendizagens, mas, que ainda ficaram algumas páginas a serem coloridas. Afinal, o desenvolvimento é constante. Mesmo tendo poucos dias com as crianças, mergulhamos em um universo encantado, onde os pequenos mostraram com sua inocência, curiosidade, afetividade, a

verdadeira essência da aprendizagem. Cada gesto, cada olhar, cada abraço trocado foi um lembrete para sobre o poder de transformar a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

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

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

CARVALHO, Antonia Dalva França; COSTA, Lucelina Vieira. **O estágio obrigatório na formação inicial dos professores: Reflexões sobre a construção de identidade docente**. VI Colóquio internacional: Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE/Brasil, set. 2012.

CUNHA, Débora Alfaia da. FREITAS, Cláudio Lopes de. Apostila de jogos Infantis Africanas e Afro-brasileiras. **II semana da Consciência Negra UFPA/CUNTINS**, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GT 3 - EDUCAÇÃO, GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL

A PESQUISA ACADÊMICA E OS REFERENCIAIS AFROCENTRADOS

Ilma Fátima de Jesus ⁴⁰

Resumo: Este texto aborda parte dos referenciais teórico-metodológicos na perspectiva afrocentrada (Asante, 2009), (Gomes, 2017), (Gonzalez, 1982, 2020), epistemologias decoloniais (Freire, 1975, 1996); (Vergès, 2020), (Madhubuti, 1990); (Munanga, 1996, 2005, 2015), Silva (2011); feminismo negro e mulherismo africana com abordagem materno-centrada (hooks, 2017, 2019, 2021), (Collins, 2019); (Hudson-Weems, 2021); epistemologias africanas (Oyèwùmí, 2021), utilizados para a pesquisa acadêmica do Doutorado em Educação da UFMA que analisou a educação no Quilombo Piqui da Rampa, a partir do olhar das professoras quilombolas.

Palavras-chave: Referenciais afrocentrados; Educação no Quilombo Piqui da Rampa; Professoras quilombolas.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UFMA trata da educação e envolve a história e política educacional a partir do olhar das professoras quilombolas das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão, segue o percurso do Mestrado em Educação, cursado também na UFMA, por entendermos a necessidade de identificar como a educação se organiza nas escolas quilombolas e, desta vez, adotando o estudo de referências que se aproximam mais do que vimos buscando ao longo dos anos, como educadora e militante do movimento negro, preocupada com as questões de gênero, raça e etnia numa perspectiva afrocentrada, em que indagamos, de que forma é realizada a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Como a educação ofertada na comunidade quilombola Piqui da Rampa contribui para a entrada de estudantes no ensino superior?

Incluímos as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão para identificar se, nesse cenário, aplicam os marcos

⁴⁰ Doutora em Educação pela UFMA, Especialista em Educação na Secretaria Municipal de Educação, Professora da Rede Pública Estadual de Ensino, Docente do ProEtnos – Licenciatura Quilombola da UEMA. E-mail: ilma.fatima@ufma.br

legais que permeiam o ensino nas escolas da comunidade, com um estudo sobre o olhar das professoras e lideranças quilombolas, para compreender como é pertencer às categorias gênero, raça e etnia e ter a possibilidade de sair do “lugar comum”, quando percebemos que na comunidade há a busca ampliar os estudos com a entrada no ensino superior.

Para evidenciar a história das docentes das escolas quilombolas, incorporamos a história oral colhendo os relatos das pessoas com as quais conversamos para resgatar a memória do surgimento das escolas da comunidade, e se há processos formativos de profissionais da educação para o ensino nas escolas da comunidade. Os diálogos contemplam narrativas que se referem às histórias e memórias das professoras e lideranças da comunidade, no diálogo com entrevistas para subsidiar a elaboração do texto da tese, considerando o objetivo geral de analisar a Educação Escolar Quilombola no Maranhão pelo olhar das professoras quilombolas, do Quilombo Piqui da Rampa em Vargem Grande, Maranhão.

Recuperamos nossa caminhada pela escolha do Quilombo Piqui da Rampa que se deu após participarmos, com professoras e estudantes do curso de Pedagogia da UFMA, em 2019, de dois momentos de uma programação com atividades como: oficina sobre histórias africanas para crianças, oficina sobre o combate à violência para jovens; sobre comunicação no Quilombo Rampa, no mesmo território, que desenvolve o Projeto TV Quilombo, e oficina sobre o negro na sociedade brasileira com a participação das lideranças da comunidade. A oficina realizada na escola com gestora, professoras e professores da comunidade nos fez perceber que faltava o conhecimento das/os profissionais da educação sobre os marcos legais. Assim, apresentamos as Diretrizes para EEQ que foram ofertadas para docentes das duas escolas quilombolas, uma de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, no mesmo prédio, e outra de Ensino Médio, de Piqui da Rampa e de Rampa, respectivamente.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA PESQUISA AFROCENTRADA

Com relação aos aportes teórico-metodológicos, abraçamos os afrocentrados que conhecemos na militância e a formação como pesquisadora, a partir de estudos sobre a temática étnico-racial e, no caso da pesquisa com mulheres quilombolas, o aporte teórico do feminismo negro e mulherismo africana e epistemologias africanas em gênero.

Adotamos referenciais de autoras negras e autores negros que têm contribuído para a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 nas pesquisas que indicam uma pedagogia, pautada nos

referenciais da filosofia africana, na tradição oral presente na África e na diáspora, para a inserção do pensamento africano na educação de comunidades negras e quilombolas.

Uma das autoras maranhenses, Siqueira (2006, p. 13), ao discorrer sobre a Memória Africana afirma: Amadou Hampatê Bâ, ressalta que “a memória dos povos de tradição oral é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosa. Desde a infância, éramos iniciados a saber observar, olhar, escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória [...]”. A respeito do valor da mulher, a autora salienta que “tudo o que somos e tudo o que temos devemos uma vez a nosso pai, e duas vezes à nossa mãe [...] Na África, a Mãe é respeitada quase igual a uma Divindade [...] (Siqueira, 2006, p. 14). Siqueira relembra a conquista da liberdade do povo africano e descendentes.

Relembrando representações da memória de nossos ancestrais, na luta pela libertação do povo africano e seus descendentes, nossos primeiros pensadores, nos domínios nos quais atuaram, nos níveis locais, regionais, nacional, e já partiram para outra dimensão da vida, ocorreram ao escrever este texto, os nomes de: Massinoko Alapong, Akissy Obenan, Mãe Andreza, Dona Melania, Dona Antoninha, Maria Firmina, Lúcia Regina-Lucinha, Marina Moreira, Mãe Quitéria, Oba Biyi, Oxum Miwiá, Mãe Runhó, Luíza Mahin, Acotirene, Dandara, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento [...] (Siqueira, 2006, p. 15).

A autora (2006, p. 15-16) lembra nomes como Negro Cosme, dentre tantos, que considera significativos e relevantes para a história do pensamento, luta e resistência negra. Segundo Siqueira (2006, p. 16), Amadou Hampatê Bâ conclui que mesmo quando já não sabem de onde vêm [...], mas sabem quem são, é fundamental conhecer a tradição oral dos povos africanos. De acordo com a autora, as raízes de Bâ nos conduzem aos reinos africanos.

A propósito de suas raízes, Hampatê Bâ refere-se dizendo que o povo fula está presente em todos os lugares, sem domicílio em parte alguma, sempre em busca de novos olhos d'água, e ricas pastagens, ora oprimidos, dispersos em diáspora, ou fixados à força, em zonas de concentração, ora conquistadores organizando-se em Reinos (Siqueira, 2006, p. 16).

Conforme Siqueira, o emocionado autor representa uma geração de pensadores africanos que deixou um legado de expressivo significado, na área do conhecimento civilizatório africano” (Siqueira, 2006, p. 17). A autora confirma que,

Se repensarmos estratégias e lutas realizadas, concebidas, pensadas em nossa própria contemporaneidade, [...] podemos observar uma continuidade e avanço da intelectualidade negra, construindo conhecimento social, cultural e politicamente úteis à nossa própria libertação, com identidade, autoestima e orgulho de sermos negros. Este é o verdadeiro sentido do conhecimento, da ciência, da intelectualidade e da pesquisa (Siqueira, 2006, p. 18).

No livro “À flor da pele: histórias dos mundos por onde andei” há passagens sobre o quilombo de onde é oriunda no Maranhão, Matões do Moreira, em Codó, mesclado com Matinha e Santo Antônio dos Pretos, contando que

Em Santo Antônio dos Pretos ainda existem e resistem famílias tradicionais, dos tempos da Terra de Pretos, da Terra dos Encantados, dos remanescentes dos antigos moradores, hoje denominados quilombolas. Há uma escola bem moderna no centro do povoado, a mesma velha e pequena escola onde se iniciou a educação formal no lugar (Siqueira, 2018, p. 29).

A rica herança ancestral de Siqueira traz a história afro-brasileira e africana. Campos (2020, p. 20), outra autora maranhense, aborda em sua dissertação a oralidade e a herança da história africana como instrumento ancestral para preservação da memória coletiva, a partir de Bâ.

Bâ (2010) afirma que a oralidade é a principal herança de conhecimento para se entender a história africana. Assim, consideramos que é importante voltarmos para o passado utilizando este instrumento ancestral responsável pela construção e manutenção da memória coletiva. [...] (Campos, 2020, p. 20).

O relato oral foi utilizado como fonte de pesquisa porque faz com que a historiografia considere o sujeito pesquisado no cenário historiográfico e evidencia sua fala para analisar determinado período histórico e trajetória de vida em sua comunidade.

A nossa pesquisa parte do referencial teórico-metodológico e inclui enfoques epistemológicos decoloniais, a afrocentricidade, o feminismo negro, o mulherismo africano e as epistemologias africanas sobre gênero.

A perspectiva decolonial reflete que uma “rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente” (Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16).

A pedagogia decolonial crítica reflete “as teorias e as práticas forjadas no seio das lutas antirracistas, anticapitalistas e anticoloniais são fontes inestimáveis”. Para Vergès, “os feminismos de política decolonial colocam à disposição das lutas que partilham o objetivo de reumanizar o mundo a sua biblioteca de saberes, sua experiência de práticas, suas teorias antirracistas e antissexista” (Vergès, 2020, p. 38).

A pesquisa envolve o olhar de autoras negra como Lélia Gonzalez, precursora nos estudos sobre a mulher negra no país, incorporando os encontros à marcha de mulheres negras e a luta das mulheres quilombolas, incluindo o pensamento decolonial e apontando para o feminismo negro e o mulherismo africano, e as epistemologias africanas para os estudos de gênero, que fogem da lógica do feminismo ocidental.

Para a análise sobre o pensamento decolonial no Brasil, reconhecemos Nilma Lino Gomes como uma das autoras que se destaca por ser uma intelectual e pesquisadora negra, que tem seu nome incluído ao lado de seletos escritores que tratam da decolonialidade. A autora analisa o movimento negro e a educação, reforçando que esses saberes e conhecimentos construídos não são valorizados no mundo. Para a autora, o movimento negro educador deve ser valorizado como produtor, sistematizador e articulador de um pensamento que subverte a teoria educacional que repensa a escola e descoloniza os currículos como desafios.

As epistemologias africanas trazem “Epistemologias do Renascimento Africano”, Nah Dove, que afirma que “Os quilombolas, em particular, cujas origens são rastreadas a partir da África Ocidental, apresentam uma rica história de sucesso em guerras contra seus opressores” e resgata a importância da mulher negra.

Na Jamaica, no início de 1700, surgiu Nanny, a grande líder militar e estrategista quilombola. Ela inspirou guerreiros e uma colônia africana em *Blue Mountains*, que foi batizada com o seu nome: *Nanny Town*. Ela foi convertida em heroína nacional, no ano de 1975 (Hart, 1985, p. 44 *apud* Dove, 2018, p. 155).

Entendemos que, para adoção da afrocentricidade, há necessidade de se romper com um modelo pedagógico em que persiste o eurocentrismo e a perspectiva afrocentrada de Asante afirma:

Afrocentricidade, começa-se com a presença, isto é, o direito de africanos a estar onde quer que estejam e a reivindicar a agência na localização, no espaço, na orientação e na perspectiva. Historicamente isso significou confronto com estruturas e epistemologias opressivas (Asante, 2016, p. 2).

Asante indaga sobre a criação dos quilombos, que são espaços de resistência no continente africano reconfigurados na situação de escravização. “Perguntamos o que pensavam os africanos sobre a criação dos quilombos? Portanto, a interrogação de um fenômeno baseado em perspectivas ou atitudes ou valores ou filosofias africanas irá gerar novas informações, padrões de comportamento e percepções” (Asante, 2016, p. 3). Conforme Asante (2016, p. 8), “os afrocentristas não expressaram nenhum interesse em uma raça ou cultura dominando outra” e justifica:

A Afrocentricidade representa uma possibilidade de maturidade intelectual, uma forma de ver a realidade que abre novas e mais excitantes portas para a comunicação humana. É uma forma de consciência histórica, porém mais do que isso, é uma atitude, uma localização e orientação (Asante, 2016, p. 8).

Refletindo sobre a afrocentricidade, Njeri e Ribeiro, pesquisadoras do Mulherismo Africana, trazem Diop (2014),

o mulherismo/mulherista baseia-se na compreensão da nossa mulheridade, com uma referência ao discurso *E não sou uma mulher?* da abolicionista afroamericana Sojourner Truth, que questiona o lugar das mulheres negras nas lutas feministas do final do século XIX [...] (Njeri; Ribeiro, 2019, p. 598)

As referências da afrocentricidade indicam conceitos como quilombismo e afrocentricidade.

Em nosso caso, portanto, acredito que o conceito de quilombismo de Abdias Nascimento (1980), o estudo dos quilombos feito por Beatriz Nascimento (2018) e o conceito de amefricanidade de Lélia Gonzalez (2018) apontam o caminho para a abordagem afrocêntrica a partir da nossa territorialidade (Njeri, 2019, p. 10).

Njeri (2019, p. 11) destaca o pensamento de Madhubuti como o da linha da resistência contra o racismo, por contribuir para o orgulho da ascendência africana.

Diante disso, compreendo que a pedagogia afrocentrada [...] oferece suporte à linha de resistência na luta antirracista e antigenocida, além de produzir uma educação que “contribua para alcançar orgulho, equidade, poder, riqueza e continuidade cultural para os africanos na América e noutros países.” (Madhubuti, 1990, p. 11 *apud* Njeri, 2019, p. 11).

Grada Kilomba (2016, p.175) afirma: “devido ao fato de que o racismo é um regime discursivo e não biológico, tais equivalências – ausência de sabedoria, ausência de cultura, ausência de história, ausência de inteligência – tornam-se aceitáveis”.

Incorporamos em nossos estudos doutorais a *escrevivência*, expressão criada por Conceição Evaristo, que se apresenta como a escrita de uma condição e de uma experiência negra no Brasil que se reporta à dimensão subjetiva do existir negro e impressões ao longo da vida, marcado na pele e na luta por afirmação e reversão de estereótipos. Evaristo também reflete sobre os sentidos da *escrevivência*.

Nossa *escrevivência* traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (Evaristo, 2020, p. 30).

As referências afrocentradas da *escrevivência*, nem sempre visibilizadas nas pesquisas acadêmicas em que predominam epistemologias eurocêntricas, permitem compreender o significado da educação para as mulheres quilombolas, a fim de identificar em que medida a escolarização pode melhorar sua inserção social para eliminar as desigualdades raciais existentes e se desdobrar em qualidade de vida para a comunidade.

O estudo inclui a pesquisadora maranhense Diomar das Graças Motta que aborda as mulheres no magistério para dar visibilidade à participação de professoras no debate educacional, a partir do século XX no Maranhão.

Mariléia Cruz, outra pesquisadora maranhense, observou a inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960.

Beatriz Nascimento analisa a formação dos quilombos na África, em Angola, na diáspora e reflete que o Brasil se estruturou com a resistência à escravidão no país.

O olhar das professoras quilombolas na pesquisa resulta das conversas com as profissionais da educação das escolas de Piqui da Rampa, inserindo a importância da participação de quilombolas na discussão das diretrizes e suas vozes sobre a atual educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a pesquisa acadêmica pode abraçar a perspectiva afrocentrada na diáspora africana em que nos situamos, a partir da resistência e trajetória histórica dos quilombos. No quilombo pesquisado, percebemos que algumas mulheres quilombolas se tornaram professoras a partir da formação inicial em instituições de ensino superior, públicas ou particulares, no contexto de realidade sociopolítica-econômica e cultural, que quase fazia com que desistissem pela falta de recursos financeiros, mas persistiram para se formarem.

A tese que defendemos é de que a experiência histórica dos quilombolas, como sujeitos políticos, integrantes do movimento social afro-diaspórico, no Quilombo Piqui da Rampa, situado no território Rampa, tem a luta pela educação como a que irá conduzir o processo de emancipação da comunidade por valorizarem a identidade do lugar ocupado como quilombola, pois a conquista da educação pelas lideranças quilombolas fez com que superassem a subalternização imposta e possibilitou a consciência do lugar ao qual pertencem no mundo.

A pesquisa com referenciais teórico-metodológicos afrocentrados incluem o pensamento negro em educação, a partir da valorização do movimento negro e quilombola e refletem que é na academia, lugar de pesquisa e produção de conhecimento científico que devem ser adotadas nos estudos acadêmicos do país.

Nossa tese é finalizada com uma reflexão do nosso mestre Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera”. Para Freire, “Esperançar é se

levantar, esperarçar é ir atrás, esperarçar é construir, esperarçar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperarçar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (Freire, 2015, s/p.)

Acreditamos que é essa esperança de dias melhores para a educação nos quilombos que nos move na realização desses estudos acadêmicos na perspectiva afrocentrada.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldonado, GROSGOUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

CAMPOS, Luanda Martins. **Seguindo os passos dos griôs**: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DOVE, Nah. Uma Crítica Africano-Centrada à Lógica de Marx. In: **Epistemologias do Renascimento Africano**. União dos Coletivos Pan-Africanos (coord.). São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado (Orgs.) **Escrivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, Gênero e Etnia**: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2016.

MADHUBUTI, Haki. **Educação Afrocentrada**: Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras. Disponível em: <https://sankofapsicologia.com/wp-content/uploads/2018/11/madhubuti-haki-madhubuti-safisha-educac3a7c3a3o-afrocentrada-seu-valor-importc3a2ncia-e-necessidade-no-desenvolvimento-de-crianc3a7as-negras.pdf>. Artigo originalmente publicado no *Journal of Education, Boston University* (Vol. 172, No. 2), 1990. Acesso em 03/12/2022

MOTTA, Diomar das Graças. **Mulheres Professoras Maranhenses**: memória de um silêncio. Educação & Linguagem - Ano 11 – nº 18 - 123-135, jul.-dez. 2008

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Afrodiáspora. Ano 3. Nos. 6-7, p. 41-49, 1985.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. **Mulherismo Africana**: práticas na diáspora brasileira. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2d47/dfa528d9af54df758d0cc6cce91f0afcc9e7.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das Mulheres**: Construindo um sentido africano, para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **À flor da pele**: histórias do mundo por onde andei. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica**. Salvador: EDUFBA, 2006.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE MULHERES NO BRASIL E EM GUINÉ-BISSAU⁴¹

Áurea Márcia Aguiar da Silva⁴²

Ilma da Cruz Lemos⁴³

Maria do Socorro da Silva dos Santos⁴⁴

Resumo: O tema deste artigo é uma análise comparativa dos desafios e oportunidades enfrentados por mulheres para ingressar na Educação Superior no Brasil e na Guiné-Bissau. A questão central é identificar os obstáculos enfrentados pelas mulheres para acessar o Ensino Superior nesses dois países. O objetivo é analisar os desafios e as oportunidades para as mulheres em ambos os contextos. Utilizamos como referencial teórico os estudos de Barregol (2022) e Santos et al. (2020). Nossa pesquisa é qualitativa e bibliográfica, com consultas em *sites* e no Google Acadêmico, e inclui uma análise comparativa dos dados coletados. Entre os resultados, destacamos que a desigualdade de gênero é o principal desafio, o que compromete a qualidade do acesso e a permanência das mulheres na Educação Superior tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau.

Palavras-chave: Educação Superior. Brasil. Guiné-Bissau.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres, abrindo portas para oportunidades de carreira e emancipação social. No entanto, o acesso e a permanência das mulheres nesse nível de ensino ainda enfrentam desafios significativos, que variam conforme o contexto socioeconômico e cultural de cada país. Este artigo aborda uma análise comparativa dos obstáculos e oportunidades que as mulheres enfrentam para ingressar na Educação Superior no Brasil e na Guiné-Bissau.

A questão central que orienta nossa investigação é: quais são os principais desafios enfrentados pelas mulheres para acessar a Educação Superior nesses dois países, e quais

⁴¹ Trabalho apresentado na disciplina de Estudos Comparados em Educação sob orientação da Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira.

⁴² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Áurea Márcia Aguiar da Silva. E-mail: aurea.marcia@discente.ufma.br

⁴³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Ilma da Cruz Lemos. E-mail: ilma.lemos@discente.ufma.br

⁴⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Maria do Socorro da Silva dos Santos. E-mail: mss.santos@discente.ufma.br

oportunidades podem ser identificadas em cada contexto? A justificativa para esta análise reside na necessidade de entender como as desigualdades de gênero afetam o acesso das mulheres ao Ensino Superior, bem como a busca por soluções que possam promover uma maior equidade educacional.

O objetivo deste estudo é identificar e comparar os desafios e as oportunidades que as mulheres encontram para ingressar na Educação Superior no Brasil e em Guiné-Bissau, oferecendo uma visão abrangente sobre as disparidades e possíveis avanços em cada país. Para alcançar esse objetivo, o referencial teórico deste artigo baseia-se nos estudos de Barregol (2022), e Santos et al. (2020), que fornecem uma perspectiva sobre as desigualdades de gênero e suas implicações para a educação.

A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, com uma análise comparativa dos dados coletados a partir de fontes como sites especializados e Google Acadêmico. Para aprofundar a análise sobre a Educação Superior feminina no Brasil e em Guiné-Bissau, é crucial explorar as características específicas de cada contexto que influenciam o acesso e a permanência das mulheres. Os critérios para a seleção dos materiais incluíram a relevância para a temática do acesso das mulheres à Educação Superior e a atualização das fontes. Foram priorizadas as publicações que abordam diretamente os desafios e oportunidades enfrentados por mulheres em ambos os países.

2 EDUCAÇÃO DE MULHERES: QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Diversos grupos sociais e movimentos se dedicam à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres, especialmente no contexto da educação. Esses grupos frequentemente abordam questões como desigualdade salarial, violência de gênero e discriminação, com o objetivo de garantir que as mulheres tenham as mesmas oportunidades que os homens (Santos et al. 2020).

Organizações não governamentais, coletivos feministas e instituições acadêmicas promovem campanhas de conscientização, oferecem apoio e recursos, e advogam por políticas públicas que visam a inclusão e a equidade. Além disso, iniciativas voltadas para a capacitação e o suporte às mulheres em situação de vulnerabilidade são comuns, contribuindo para a ascensão social e o acesso mais igualitário à Educação Superior. Esses esforços conjuntos ajudam a criar

um ambiente mais inclusivo e a reduzir as barreiras que muitas mulheres enfrentam para alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais.

A cultura machista persiste profundamente em muitas sociedades. A imposição de papéis tradicionais para as mulheres, limitando-as a funções domésticas e subjugando-as, reflete uma visão que perpetua a desigualdade de gênero. Isso não apenas limita o potencial das mulheres, mas também reforça a ideia de que seu valor está intrinsicamente ligado a sua habilidade em cumprir papéis de cuidado, ao invés de reconhecer e valorizar suas contribuições em diversos outros aspectos da vida social e econômica. O desafio está em reverter essas normas e promover a igualdade, onde as mulheres possam ter autonomia para definir seus próprios caminhos e sonhos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos dois contextos, a desigualdade de gênero emerge como o principal desafio. Santos et al. (2020) pontua, que no Brasil, essa desigualdade se manifesta através de barreiras estruturais e culturais, que incluem a falta de políticas públicas específicas para apoiar a permanência das mulheres na Educação Superior e a persistência de estereótipos de gênero que desencorajam as mulheres a seguir carreiras acadêmicas e profissionais em áreas tradicionalmente dominadas por homens. A combinação desses fatores resulta em taxas de matrícula e conclusão significativamente mais baixas para mulheres em comparação com homens.

Barregol (2022) aponta que na Guiné-Bissau, projetos de educação comunitária e programas de conscientização têm começado a fazer a diferença, promovendo a educação feminina e criando redes de apoio para as estudantes, a cooperação internacional e o investimento em infraestrutura educacional também são cruciais para proporcionar um ambiente mais acessível e equitativo para as mulheres.

Apesar desses desafios, ambos os países apresentam algumas oportunidades e estratégias que podem ser exploradas para melhorar a situação. No Brasil, iniciativas como programas de bolsas de estudo voltados para mulheres e políticas de ação afirmativa têm mostrado potencial para reduzir a desigualdade. A implementação e a expansão dessas políticas são essenciais para criar um ambiente mais inclusivo e favorável para as mulheres. Desta forma, fica evidente que, embora o Brasil e a Guiné-Bissau compartilhem um problema comum de desigualdade de gênero, as abordagens e a gravidade dos desafios variam de acordo com o contexto sociocultural e

econômico. O avanço na Educação Superior para mulheres exige uma combinação de mudanças políticas, culturais e institucionais, que devem ser implementadas de maneira coordenada para garantir um impacto significativo e sustentável.

No Brasil, apesar dos avanços nas políticas públicas e na expansão das universidades, as mulheres ainda enfrentam desigualdades relacionadas ao acesso em regiões menos desenvolvidas e à conciliação entre estudos e responsabilidades familiares. As políticas de cotas e programas de apoio têm contribuído para aumentar a inclusão, mas desafios persistem, especialmente para mulheres de baixa renda e, negras.

Na Guiné-Bissau, o cenário é marcado por obstáculos mais severos devido à instabilidade política e econômica, que impacta diretamente a infraestrutura educacional. A falta de recursos e de políticas específicas para a inclusão das mulheres, junto com normas culturais restritivas, limita a participação feminina no Ensino Superior. Apesar disso, iniciativas locais e internacionais têm procurado promover a educação das mulheres, oferecendo bolsas e programas de apoio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada proporcionou uma análise dos desafios e oportunidades enfrentados por mulheres ao ingressar na Educação Superior no Brasil e na Guiné-Bissau. Através da comparação entre esses dois contextos, foi possível identificar que a desigualdade de gênero se destaca como o principal obstáculo, comprometendo tanto o acesso quanto a permanência das mulheres ao Ensino Superior em ambos os países. Os resultados obtidos corroboram a hipótese inicial de que as barreiras enfrentadas são significativamente semelhantes, refletindo um padrão global de desigualdade.

No entanto, a pesquisa também revelou lacunas importantes, por exemplo, a análise não abordou em profundidade a interseccionalidade de fatores como raça e classe social, que podem influenciar de maneira diferenciada o acesso das mulheres à Educação Superior. Esses aspectos poderiam servir de base para estudos futuros, ampliando a compreensão dos desafios enfrentados por grupos específicos dentro da população feminina, para nossa pesquisa. O desenvolvimento deste estudo significou um enriquecimento significativo em termos de conhecimento sobre desigualdades educacionais e culturais.

REFERÊNCIAS

BARREGOL, N. P. **Filha de bidera:** o acesso à educação para meninas na Guiné- Bissau. 2022.

SANTOS, L. C., DA COSTA, A. M. M., BARBOSA, M. V., & CORDEIRO, I. D. (2020). **Dos municípios interioranos às Universidades Públicas Federais:** perspectivas e desafios enfrentados por mulheres na busca da educação superior. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (70), 10.

EDUCAÇÃO POPULAR NA CONSTRUÇÃO DO BEM VIVER: O TRABALHO DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DAS GUERREIRAS DA FLORESTA DA T.I CARU

Flávia Geresa Pinho Silva ⁴⁵

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o trabalho educativo das Guerreiras da Floresta da Terra Indígena Caru, localizada no município de Bom Jardim–MA, e suas correlações com os princípios da Educação Popular. Destacando que a ação educativa foi a forma escolhida por estas mulheres indígenas, da etnia Guajajara, para sensibilizar a população não indígena sobre a importância do respeito e preservação da natureza. E é por meio dela que o grupo pretende construir relações de cooperação entre as diferentes comunidades, buscando a partir da cosmovisão indígena trilhar caminhos para a construção do bem viver para todos.

Palavras-chave: Guerreiras da Floresta. Educação Popular. Bem viver.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta pesquisa em desenvolvimento, ao nível de doutorado, cuja temática aborda o trabalho educativo das Guerreiras da Floresta, grupo formado por mulheres indígenas da etnia Guajajara, residentes na Terra Indígena (T.I) Caru, localizada no município de Bom Jardim–MA. A pesquisa, atualmente em fase de campo, tem por objetivo analisar as estratégias de Educação Popular desenvolvidas pelas Guerreiras da Floresta da T.I Caru com foco na proteção territorial e promoção do bem viver. Onde, neste texto, será apresentado o contexto de contato inicial com os sujeitos da pesquisa, e um breve apanhado do trabalho desenvolvido pelas Guerreiras da Floresta, com foco na ação socioeducativa que desenvolvem como parte das atividades de proteção da Terra Indígena Caru.

Será apresentado ainda as observações da conexão deste trabalho educativo com os princípios da Educação Popular, principalmente no que diz respeito a escolha das Guerreiras de realizar processos de sensibilização de pessoas não indígenas através do diálogo mediatizado pelas realidades vividas dentro e fora da T.I Caru. Sendo, esta, uma estratégia para, segundo as mulheres indígenas, trilhar caminhos para a construção do bem viver para os diferentes povos, enquanto resposta a degradação ambiental.

⁴⁵ Mestra em Políticas Públicas - UFMA, e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: silva.flaviagerusa@gmail.com

Por fim, o presente artigo relembra o papel da Universidade enquanto promotora de debates no campo da agenda pública, e discorre como a pesquisa aqui apresentada poderá contribuir para a construção de políticas públicas e o fortalecimento dos povos originários e comunidades tradicionais, que são pelos seus próprios modos de vida, guardiões da biodiversidade.

2 TRAÇANDO CAMINHOS PARA O BEM VIVER

No atual contexto de emergência climática, os olhos do mundo estão voltados para o Brasil, acompanhando as movimentações políticas em torno da agenda do meio ambiente, a qual é mobilizada tanto pelo poder público, no âmbito do executivo e legislativo, através da edição de legislações e a construção de políticas públicas, como por grupos de interesse que se articulam para mobilizar a promoção de suas pautas ao patamar de políticas públicas consolidadas. Neste ciclo, as Universidades possuem importante papel na promoção de pesquisas que subsidiarão o debate público, a construção de ações no âmbito das políticas públicas, além de constituir em seu corpo de docentes, técnicos e estudantes, grupos de interesse que participam ativamente na mobilização da agenda pública de inúmeras temáticas.

A Universidade brasileira tem se proposto por gerações a discutir nosso modelo de sociedade e seus impactos para o meio ambiente, entretanto não é o único espaço produtor de conhecimentos a este respeito precisando, portanto, estabelecer diálogos com “além muros”. E nestas aproximações encontramos uma série de pesquisas realizadas junto a sujeitos e coletivos que se organizam de diferentes formas, e possuem um olhar diverso para a questão ambiental, como é o caso da presente pesquisa, focada no grupo das Guerreiras da Floresta da T.I Caru, e em sua prática no campo da Educação Popular como estratégia de conscientização socioambiental.

O interesse na presente pesquisa em desenvolvimento ocorreu em 2022, a partir de um trabalho desenvolvido em parceria com a Articulação de Mulheres Indígenas do Maranhão (AMIMA), a partir de uma provocação de sua coordenação para que a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP) realizasse um curso nos territórios indígenas do estado do Maranhão, tendo mulheres indígenas como público prioritário, e abordando com elas os conceitos básicos do campo dos Direitos Humanos, e das Políticas Públicas.

Nesta oportunidade foi possível conhecer o trabalho das Guerreiras da Floresta da T.I Caru, que se constitui em um grupo formado em 2014 por mulheres da etnia Guajajara, residentes em território indígena localizado no município de Bom Jardim – MA. As quais trabalham em

diversas frentes visando a proteção do seu território de invasores que ocasionam crimes ambientais como a retirada de madeira em área protegida; a caça e pesca predatória; e as queimadas para aumento de pastagens para o agronegócio (Viana Guajajara, 2024).

Trabalho este que é feito em conjunto com os homens do território, organizados por sua vez no grupo dos Guardiões da Floresta, mas que ganha uma nova dimensão com a chegada das mulheres, visto que elas trazem a perspectiva da educação como estratégia de proteção territorial. Pois, é a partir das observações em campo feitas pelas mulheres que se começa a discutir a necessidade de promover ações educativas para a proteção do território, articulando estratégias de diálogo e sensibilização, principalmente com as famílias residentes nos povoados localizados no entorno da Terra Indígena. E, dentro da abordagem escolhida, é possível observar no trabalho educativo das Guerreiras da Floresta os princípios da Educação Popular.

De acordo com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (2014), ao fazer o resgate histórico dos movimentos pela Educação Popular no Brasil, é possível situá-los em três vertentes. A primeira se consolida nas lutas pela democratização do acesso à educação formal e à universalização do ensino como um direito de todos, que deve ser subsidiado pelo Estado, e concretizadas através das políticas públicas de educação. A partir dessas lutas e do avanço da oferta de educação formal às classes populares, é estabelecida uma disputa no campo do currículo e das políticas educacionais. E dentro desta disputa, temos a segunda vertente, que localiza a Educação Popular no viés da formação técnica, formando as camadas populares para atenderem as necessidades do mercado, mantendo assim uma relação com o mundo do trabalho, mas não fornecendo elementos de reflexão sobre ele.

A vertente observada no trabalho das Guerreiras da Floresta é uma terceira, que prescinde os espaços de educação formal para se desenvolver, e é conceituada como:

[...] práticas educativas numa concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa na defesa da transformação da realidade em curso. Ou seja, Educação Popular vista como formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho (Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, 2014, p. 29).

Neste entendimento, a Educação Popular revela-se intrínseca ao processo de lutas populares pela conquista de direitos e pela emancipação humana, como ferramenta de tomada de consciência dos mecanismos de opressão, de resgate e de reconhecimento da diversidade cultural

e étnica da população, e articulação das lutas coletivas para a superação das opressões. Assim, o processo de sensibilização realizado pelas Guerreiras da Floresta tem como ponto de partida a apresentação dos modos de vida dos diferentes povos que habitam a T.I Caru, e sua intrínseca relação com a natureza, como também a abertura por parte das integrantes do grupo em compreender os modos de vidas e as motivações socioeconômicas das comunidades não-indígenas que levam à invasão do território, partindo desses conhecimentos para trabalhar ações que promovam o bem viver de ambas as populações.

Ao basearem sua ação a partir das realidades vividas tanto pelos povos indígenas no território, quanto pelos povos não indígenas que habitam o entorno da T.I, as Guerreiras da Floresta desenvolvem seu trabalho educativo alinhado aos princípios pedagógicos de Paulo Freire (2013, p. 109) para quem o diálogo “mediatizado pelo mundo” proporciona o encontro entre as pessoas e, deste encontro, a capacidade de problematizar e transformar a realidade. Assim, essas mulheres estabelecem uma relação não hierarquizada junto aos indivíduos que pretendem sensibilizar para a importância da proteção socioambiental, pois ao se colocarem abertas a ouvir e refletir sobre as motivações socioeconômicas para a degradação da natureza trabalham sobre a realidade concreta em um movimento dialógico de reflexão-ação, permitindo que os sujeitos possam compreender a si mesmos e o processo histórico que estão imersos não como predestinação, mas como uma realidade que foi construída nas relações de dominação do homem pelo homem, e que podem ser modificadas (Freire, 2013, p. 51).

Para as Guerreiras da Floresta esse processo de construção de uma relação de cooperação entre as comunidades indígenas e não indígenas é essencial para traçar o caminho para o bem viver. E aqui se faz necessário compreender que o ideal de bem viver passa por processos de disputa, no qual o próprio sistema capitalista coloca-se na arena, ao desenvolver estratégias que, em sua concepção promovem o bem-estar e o desenvolvimento humano, que se apresentam como alternativa de superação das desigualdades socioeconômicas, dos modos de opressão baseados no racismo e patriarcado e dos desequilíbrios climáticos. Todavia, tais estratégias são realizadas sem modificar as estruturas que sustentam essas violações, visto que essas também são a base de sustentação do próprio sistema.

Pensar o bem viver em acordo com a cosmovisão apresentada pelos povos indígenas é pensar de forma central na superação do próprio sistema capitalista e dos seus modos de produção e de reprodução econômica, cultural e das sociabilidades. De acordo com Lacerda & Feitosa (2015), o conceito de bem viver parte de uma tradução do paradigma Sumak Kawsay, de origem

quéchua (povo originário da região andina). Sua articulação não é apenas uma alternativa de superação do sistema capitalista, mas está integrado à própria forma como os povos indígenas conduziram seus processos de resistência e de sobrevivência a esse sistema.

Desta maneira, o bem viver para os povos indígenas se ancora e se fortalece na ancestralidade, que traz os ensinamentos de uma sociabilidade que respeita o diverso em todas as formas de vida, fortalecendo as lutas no presente, e projetando para o futuro um novo modo de viver, construído permanentemente do movimento entre o saber-fazer. Portanto, é visando a construção do bem viver que as Guerreiras da Floresta trabalham pela proteção do meio ambiente, e buscam disseminar esse ideal para os povos não indígenas através da ação educativa.

Os mesmos pressupostos se conectam com os da Educação Popular, localizando essa como uma das possíveis metodologias para traçar caminhos para o bem viver, tomando por base a afirmação de Paulo Freire que

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos”, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar pra trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique como movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (Freire, 2013, p. 102-103).

Para Paulo Freire (2013, p.120) quando a educação se propõe libertadora, refuta a imposição de uma visão de mundo e abre para o diálogo entre as diferentes visões. Este dialogo, mediado por aqueles que agora se reconhecem enquanto sujeitos históricos, é essencial para a transformação da realidade, pois promove o abandono de um futuro determinista para que se possa abraçar a ideia de um presente guiado pela prática revolucionaria, capaz de construir outros mundos perante a realidade de desigualdades que se apresentam a nós.

Mas é também necessário analisar até que ponto a própria práxis da Educação Popular, dentro do que os pressupostos do bem viver chamam de *monocultura eurocêntrica* (Lacerda & Feitosa, 2015), tem se colocado como instrumento para reforçar dinâmicas de dominação. Visto que, ao observamos os movimentos populares, incluindo o movimento indígena, vemos por exemplo que a centralidade das representações, tanto nas negociações com o poder público quanto nas organizações da sociedade civil, é masculina. Bem como observa-se que, a partir da maior inserção de lideranças populares e do crescimento de vias de diálogo e colaboração entre o poder público e os movimentos sociais no processo das políticas públicas, o próprio fazer da Educação

Popular incorporou dinâmicas da institucionalidade sobre as quais precisamos nos questionar, para que não se descaracterize o seu papel mediador das lutas dos povos.

Considerando estas e outras questões que irão emergir durante o processo da pesquisa em andamento, investigar o trabalho das Guerreiras da Floresta é uma oportunidade de compreender e aprender como as bases epistemológicas da Educação Popular são refletidas e concretizadas por elas, na sua realidade enquanto mulheres que fazem parte do movimento indígena.

Inicialmente, em momento de submissão desta pesquisa para o processo seletivo de ingresso no Doutorado, procedi uma busca no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, não encontrando pesquisas que abordem a atuação de mulheres indígenas em processos de Educação Popular. E após o ingresso no Doutorado, ao realizar o processo de Estado da Arte relativo ao tema proposto, procedendo pesquisa na base de dados do repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2019 a 2023, e utilizando os descritores “educação popular”, “educação popular indígena”, “povos indígenas”, e “povo Guajajara”, não foram encontradas pesquisas similares dentro das grandes áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, e Multidisciplinar. O que demonstra, em primeira análise, como determinadas temáticas e sujeitos seguem negligenciados no espaço acadêmico.

Desta forma, a presente pesquisa traz grande contribuição para o campo da Educação ao apresentar, documentar, refletir sobre o trabalho de conscientização socioambiental desenvolvido pelas Guerreiras da Floresta na T.I Caru, dando visibilidade acadêmica às suas ações e às iniciativas similares organizadas por mulheres nas demais terras indígenas do estado do Maranhão. Os resultados dessa pesquisa também poderão contribuir para o enriquecimento de metodologias no campo da Educação Popular de forma geral e, mais especificamente, no seu uso em iniciativas de educação socioambiental voltadas não apenas para a preservação das áreas indígenas demarcadas, como de outros biomas maranhenses que mantêm sua preservação graças à atuação de povos e comunidades tradicionais, fortalecendo pela troca de saberes a liderança de mulheres e seu reconhecimento enquanto educadoras populares nestes espaços.

Em relação ao papel da Universidade enquanto grupo de interesse no campo das políticas públicas, espera-se que esta pesquisa possa ainda contribuir para discussão e fortalecimento de políticas para os povos indígenas no estado do Maranhão, visto que o seu período de elaboração situa-se em uma “janela de oportunidades” da agenda pública (Kingdon, 2003), pautada pelas reivindicações desse segmento, tanto no executivo e legislativo estadual através da Lei Estadual

nº11.638/2021, que institui o Estatuto Estadual dos Povos Indígenas e cria o Sistema Estadual de Proteção ao Indígena, bem como no executivo federal, com a reorganização da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), e a criação do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), no início do terceiro mandato do atual presidente Luís Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo passado em companhia das mulheres Guajajara da T.I Caru, vem trazendo inúmeros aprendizados e reflexões sobre organização dos espaços e lutas coletivas com os quais não havia tido contato até então, em meu exercício como educadora popular. O que tem levado a reflexão de que a práxis da Educação Popular será sempre dinâmica, pois considera o contexto sócio histórico e a realidade concreta dos envolvidos no processo de formação, o qual atualmente se dá em um contexto de emergência climática que pede de todos a adoção de novas práticas.

Neste contexto, a Universidade exerce um importante papel no campo da agenda pública, visto que as pesquisas desenvolvidas pelo seu corpo acadêmico podem subsidiar debates públicos, e até promover visibilidade sobre determinadas temáticas e sujeitos. Todavia a Educação sempre esteve imersa na contradição entre ser ferramenta de emancipação humana ou de dominação, e o que a emergência das cosmovisões ameríndias, como o bem viver, a própria Educação Popular, e tantas outras articulações de saberes nos mostram é que mesmo as perspectivas críticas se limitaram historicamente na primazia da racionalidade técnica, ignorando, ou subtraindo sem o devido crédito saberes classificados como populares.

Desta forma, a proposição de construir uma pesquisa junto as Guerreiras da Floresta se configura em uma tentativa de diálogo e construção horizontal de saberes entre a Universidade e as mulheres Guajajara, visto que se trata de uma experiência sobre a qual não temos ainda registros no campo acadêmico, nos dando a oportunidade de um exercício epistemológico que prime pela confluência dos conhecimentos, considerando que temos muito a aprender junto aos povos indígenas sobre uma convivência respeitosa e integrada a natureza, essencial para a superação da crise em que nos encontramos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2013.
KINGDON, John W. **Agendas, alternatives and public policies**. 2 ed. Ann Arbor. University of Michigan, 2003.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. **Bem viver:** projeto u-tópico e de-colonial. In: *Interritórios Revista de Educação*. Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

VIANA GUAJAJARA, Maísa Caragiu. **Em defesa do Território** (histórico das Guerreiras da Floresta). Disponível em: <https://guerreirasdafloresta.com.br/historia/>. Brasil, 2024. Acesso em: 20.abr.2024

JANELAS DIGITAIS: A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE DAS CRIANÇAS

Ráila Martins Trindade⁴⁶
Sirlene Mota Pinheiro da Silva⁴⁷

Resumo: O presente trabalho trata sobre a influência da mídia, especialmente do aplicativo *TikTok* e a exposição precoce a conteúdos eróticos, no desenvolvimento da sexualidade infantil. O objetivo é analisar as possíveis consequências dessa exposição, destacando o consumo desenfreado de conteúdos digitais por crianças. A pesquisa, de abordagem qualitativa, inclui revisão bibliográfica e análise de postagens no *TikTok*. As conclusões enfatizam a importância de pais, mães e responsáveis abordarem o tema de forma saudável, respeitando a faixa etária, para promover um desenvolvimento infantil equilibrado frente às influências midiáticas.

Palavras-chave: Conteúdos eróticos. Desenvolvimento infantil. Educação sexual.

1 INTRODUÇÃO

À medida que a tecnologia digital cresce, as crianças ficam cada vez mais mergulhadas num vasto mar de informação, muitas vezes de qualidade questionável por educadores/as. A proliferação de dispositivos eletrônicos e o uso intensificado deles levam à exposição precoce a uma variedade de conteúdos, incluindo materiais de natureza adulta, como a pornografia. Diante disso, os/as educadores/as precisam agir de forma rápida e com discernimento para proteger as crianças, levando em consideração a complexibilidade e a sensibilidade do tema.

Percebemos que a idade em que as crianças começam a ter contato com conteúdo considerados inadequados para sua faixa etária está diminuindo, realçando a urgência de abordar esta questão de forma eficaz e compassiva. A necessidade de falar para crianças que conteúdos eróticos são destinados ao público adulto, não pode ser ignorada. Assim, deve ser reconhecida que a educação sexual e o comportamento responsável, especialmente considerando a era digital, devem ser adaptados à maturidade e compreensão de cada criança e sua faixa etária.

É essencial desmistificar conceitos a respeito da educação sexual e da sexualidade, por isso, é fundamental abordar de forma científica e esclarecedora para que não haja distorções e má

⁴⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia do 9º período da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: railatrindade1@gmail.com

⁴⁷ Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: sirlene.mota@ufma.br

compreensão. Isso envolve fornecer informações confiáveis e relevantes, adaptadas à idade e nível de compreensão de cada criança e adolescente, permitindo-lhes fazer escolhas saudáveis à medida que crescemos.

A tecnologia permeia o cotidiano de crianças desde cedo, e é cada vez mais comum que elas sejam expostas a imagens, vídeos e mensagens de cunho sexual, antes de estarem preparadas para compreendê-los de forma adequada. Esta exposição pode ocorrer de várias formas, incluindo pela internet, através das redes sociais, pela televisão, músicas, ou mesmo através de conversas realizadas em sala de aula, entre as crianças, que levam para dentro do ambiente escolar informações baseadas em seu contexto social e familiar. As consequências da exposição prematura de conteúdos eróticos na infância podem ser prejudiciais e ter impactos duradouros no desenvolvimento infantil.

O presente trabalho objetiva analisar a influência da mídia, especialmente do aplicativo *TikTok*, e a exposição precoce a conteúdos eróticos, no desenvolvimento da sexualidade infantil, destacando-se as possíveis consequências do consumo desenfreado de conteúdos digitais por e para as crianças.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, inclui revisão bibliográfica, destacando-se autores/as tais como: Louro, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe; Goeller, Silvana Vilodre (2003), Constantina Xavier Filha (2014), Lanier, Jaron (2018) dentre outras/os. Fizemos ainda análise de postagens na Plataforma digital *TikTok*, com ênfase aos conteúdos eróticos e sua influência na sexualização precoce das crianças, conforme discutidos a seguir.

2 SEXUALIDADE INFANTIL E A INFLUÊNCIA DA MÍDIA

Atualmente, a mídia desempenha um papel fundamental na influência dos valores e comportamentos das crianças, incluindo na formação de sua sexualidade. A mídia é um dos agentes sociais mais impactantes, fornecendo constantemente informações e representações que podem influenciar as atitudes e crenças das crianças.

No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, é considerada criança uma pessoa com idade entre 0 e 12 anos. O ECA reconhece a criança como sujeito social, e deve ser respeitada em sua condição de pessoa em desenvolvimento com direitos e garantias. Esse Estatuto é composto por conjuntos de leis que garantem a proteção às crianças, o que inclui direito a saúde mental, moral, e física, além de mencionar que elas têm direito de receber

informações adequadas conforme a sua idade e desenvolvimento a respeito de sexualidade, com o intuito de protegê-las de abusos e exploração sexual (Brasil, 1990).

Infelizmente, muitas crianças têm recebido informações distorcidas sobre a sexualidade através dos meios de comunicação como televisão, redes sociais e até materiais impressos muitas vezes referidos como entretenimento e não destinados à criança, o que pode levar a um caminho perigoso, e às vezes prejudicial. O primeiro contato que uma criança tem com uma determinada informação pode nortear o seu desenvolvimento. Piaget (1974), em sua obra “O Nascimento da Inteligência na criança”, discute sobre como as crianças passam por estágios cruciais no desenvolvimento cognitivo, no qual as experiências moldam sua compreensão do mundo ao seu redor.

O perigo que os pequenos podem enfrentar quando expostos a conteúdos eróticos é real. Esses conteúdos muitas vezes retratam uma visão distorcida a respeito da sexualidade, promove estereótipos do corpo, objetivação do corpo e relações sexuais sem contexto adequado, isso pode moldar como a criança vê o seu corpo e o corpo do/a outro/a, influenciando na percepção e desenvolvimento da sexualidade e do comportamento sexual.

2.1 Tendência virais do *TikTok* e os estereótipos de beleza e sexualização

A presença digital se tornou essencial no dia a dia das pessoas, e as crianças estão cada vez mais envolvidas nesse mundo. Com a tecnologia permeando a maioria dos aspectos da vida, houve um aumento significativo no tempo que as crianças dedicam ao interagir com dispositivos eletrônicos e plataformas *on-line*. Esse cenário levanta questões relevantes sobre como a imersão digital afeta o desenvolvimento infantil.

Com o constante progresso da tecnologia e a presença cada vez maior do mundo digital, diversas plataformas passaram a ter influência na rotina das pessoas. Cada uma dessas plataformas proporciona diferentes formas de interação e conteúdo, afetando de maneiras diversas o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, e o *TikTok* é uma delas.

O *TikTok* é uma plataforma de mídia social onde os usuários podem criar e compartilhar vídeos curtos, geralmente acompanhados de música, efeitos especiais e filtros. Lançado pela empresa chinesa *ByteDance* em 2016, o *TikTok* rapidamente ganhou popularidade global, especialmente entre crianças e adolescentes.

Nesta plataforma, você pode encontrar uma variedade de conteúdos, como vídeos de dança, comédia, tutoriais e desafios virais. A diversidade de conteúdo é uma das razões para seu enorme sucesso, esse aplicativo usa um algoritmo avançado para personalizar o feed de cada usuário com base em suas interações e preferências, tornando a experiência única para cada pessoa.

Quando um algoritmo proporciona experiências a alguém, a aleatoriedade que facilita a adaptação algorítmica pode alimentar também o vício humano. O algoritmo tenta capturar os parâmetros perfeitos para manipular um cérebro, que, por sua vez, muda em resposta aos experimentos do algoritmo para buscar significados mais profundos; é um jogo de gato e rato baseado em pura matemática. Como os estímulos do algoritmo não significam nada e são verdadeiramente aleatórios, o cérebro não está se adaptando a nada real, mas a uma ficção. Esse processo- de ser fisgado por uma miragem imprecisa- é o vício (Lanier, 2018, p. 26).

Jaron Lanier traz uma análise crítica sobre como os algoritmos de aplicativos on-line como o TikTok afetam as crianças no contexto da influência digital. Ele enfatiza que esses algoritmos adaptam o conteúdo exibido aos interesses e comportamentos dos usuários para maximizar o envolvimento. Os algoritmos priorizam frequentemente a retenção e a atração contínua em detrimento da promoção de conteúdo educativo ou construtivo, o que torna essa personalização particularmente problemática para crianças. Essa abordagem pode levar as crianças a se viciarem em uma busca constante por estímulos superficiais e sem valor.

O cérebro infantil, que ainda está em desenvolvimento, é mais suscetível às influências externas, tende a buscar satisfação e significado em conteúdos que geram emoções rápidas, mas não fornecem aprendizado ou verdadeira conexão. Lanier descreve esse fenômeno como um jogo de gato e rato em que o algoritmo muda suas estratégias para atrair a atenção das crianças enquanto elas tentam encontrar algo significativo em uma experiência. No fundo, esse fenômeno é uma ilusão criada pela programação e matemática do algoritmo. Esse ciclo pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, causando dependência de alguns tipos de envolvimento, o que impede um crescimento equilibrado e saudável.

Conforme mencionado anteriormente, algoritmos das redes sociais, como o *TikTok*, visam atrair os usuários ao exibir conteúdo que se encaixa nos interesses dos usuários. Ainda assim, também podem exibir vídeos que não são muito vistos ou não atendem aos padrões de consumo. Isso pode incluir conteúdo sexualizado ou erotizado, principalmente quando esse tipo de conteúdo se torna viral ou é promovido por tendências de mídia.

A sexualização e a erotização precoce, quando promovidas por esses algoritmos, podem ter impactos negativos significativos. A sexualização refere-se à apresentação de comportamentos e imagens de maneira que enfatiza o valor sexual de uma pessoa, muitas vezes em contextos

inadequados para crianças. Isso pode distorcer a percepção que as crianças têm sobre o próprio corpo e sobre o comportamento apropriado. Em contraste, a sexualidade é uma parte natural e saudável do desenvolvimento humano, é da ordem do indivíduo (Toneli, 2012), que deve ser abordada de forma adequada e respeitosa de acordo com a idade.

A forma como as crianças, adolescentes e jovens veem os estereótipos de beleza e a sexualização tem sido fortemente influenciada pelas tendências virais do *TikTok*. Muitas vezes, os desafios e tendências que se espalham rapidamente na plataforma promovem certos padrões de beleza e comportamento, o que pode prejudicar a autoestima e a imagem dos usuários.

A pressão para se amoldar aos padrões de beleza e comportamentos sexualizados pode prejudicar a autenticidade pessoal das crianças. Em vez de desenvolver uma autoimagem com base em suas próprias características e valores, elas podem se preocupar mais em seguir os ideais das tendências populares. Isso pode originar uma luta constante para ajustar sua identidade ao que é popular *on-line*, em vez de explorar e aceitar sua verdadeira essência. Mário de Andrade, em "Ensaio sobre a música brasileira", abordou como a cultura e a identidade são influenciadas por diversos elementos sociais e culturais, e arrisco dizer que também são moldadas pela era digital.

A busca por se adequar a padrões de beleza é um exemplo claro da disseminação de filtros e efeitos que alteram a aparência dos usuários. Tais filtros podem alterar características faciais, como afinar o rosto ou aumentar os lábios, criando uma representação idealizada da aparência que muitas vezes não é possível no mundo real. Para alguns isso não passa de brincadeira, para outros pode ser prejudicial.

Crianças e adolescentes podem desenvolver problemas de imagem corporal e perder a autoestima como resultado da exposição constante a essas representações ideais e frequentemente falsas de beleza.

[...] embora os padrões estéticos de beleza sejam mutante e definidos de acordo com o contexto histórico e cultural, na atualidade tal preocupação tem atingido não só as mulheres, mas muito precocemente as meninas, pois é comum observarmos sem suas falas e comportamentos uma grande preocupação com a aparência (Xavier Filha, 2014, p. 36).

Além dos filtros, os desafios de dança e outros conteúdos virais no *TikTok* frequentemente apresentam coreografias e movimentos que são altamente sexualizados. Crianças e jovens, muitas vezes menores de idade, participam desses desafios e reproduzem comportamentos que podem ser inadequados para sua idade. A sexualização precoce é um fenômeno que preocupa pais e

especialistas, pois pode levar a consequências negativas no desenvolvimento psicossocial dos jovens.

A música "WAP", de Cardi B e Megan Thee Stallion, é um exemplo de uma tendência viral conhecida e com conotações sexualizadas no *TikTok*. WAP é a sigla de "*Wet-Ass Pussy*", termo vulgar para descrever uma "vagina excitada". A seguir, apresento um trecho da referida música traduzida em português (Card B feat. Megan Thee Stallion, 2020):

Meritíssima, eu sou uma vadia maluca, algemas, coleiras
Troco minha peruca, faça ele sentir que está me traindo
Coloque ele de joelhos, dou algo para ele acreditar
Nunca perdi uma luta, mas estou procurando por uma surra
Na cadeia alimentar, sou eu que te devoro
Se ele comeu minha bunda, ele é um alimentador de fundos

O conteúdo explícito da música é claramente pornográfico, e o trecho acima é apenas uma parte do que ela traz. A linguagem gráfica e os temas da letra da música abordam a dominação sexual e a violência, tornando-a inadequada para crianças.

A exposição a uma música com tal conteúdo pode ter efeitos prejudiciais, como a normalização de comportamentos agressivos e desrespeitosos, além de distorcer a percepção das crianças sobre relações interpessoais saudáveis e respeitadas. A música é pornográfica, o que leva a crenças e percepções distorcidas sobre sexualidade e poder.

A música "WAP", que foi lançada em 2020, criou uma série de desafios e danças virais no *TikTok* que incluíam movimentos e coreografias sexualmente sugestivas. Essa tendência teve um grande impacto, e levou muitos usuários a reproduzirem a dança e adaptá-la a suas interpretações pessoais. Os jovens, adolescentes e crianças que se envolveram nessas tendências foram principalmente impactados pela disseminação do desafio e da constante exposição a conteúdo sexualizado na plataforma.

É comum encontrar na mídia a exibição de meninos e meninas cantando e desempenhando cenas com alto teor sexual [...] esses conteúdos são nocivos para o desenvolvimento do público infantil, tanto para aqueles que realizam as cenas, tanto para os que acessam o conteúdo impróprio para uma criança. (Aguiar, Araújo, Niebuhr, 2019, p. 8).

A presença de conteúdos sexualizados nas mídias digitais ressalta a necessidade de um olhar crítico sobre o impacto das novas formas de comunicação na infância. Assim como a mídia televisiva influenciou gerações anteriores e continua a exercer uma forte influência, as mídias digitais, como o *TikTok*, estão moldando as percepções e comportamentos das crianças atualmente.

A facilidade de acesso a conteúdo potencialmente prejudiciais exige uma mediação cuidadosa por parte dos adultos, que precisam orientar e proteger os jovens usuários. É essencial garantir que o consumo de mídia contribua de maneira positiva para o desenvolvimento infantil. Esse cenário evidencia a urgência de implementar estratégias educacionais e regulamentações que ajudem a mitigar os efeitos negativos e a promover um ambiente digital mais seguro e apropriado para as crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações e conhecimentos transmitidos às crianças são responsabilidade dos adultos, e isso se aplica também à educação sexual. Quando os adultos estão bem informados e buscam conhecimento sobre o assunto, conseguem abordar o tema de maneira sábia e pertinente, oferecendo a elas informações apropriadas para cada etapa de seu crescimento. Isso é importante porque não só a criança recebe a informação correta, mas também pode ajudá-la a lidar com eventuais desafios no futuro.

As crianças, na maioria das vezes, replicam não apenas as palavras dos pais, mães e professores/as, mas também suas ações. Existe uma frase popular, cujo autor não conheço, que se encaixa perfeitamente nesse contexto: "A palavra convence, mas o exemplo arrasta." Isso significa que não basta apenas falar; é essencial demonstrar, por meio de nossas atitudes, como lidar com diferentes situações.

A educação verdadeira acontece quando pais, mães ou qualquer responsável pela criança, praticam o que ensinam, pois, as crianças aprendem mais observando o comportamento dos adultos do que ouvindo suas palavras. Assim, o exemplo dado pelos adultos tem um impacto na formação das atitudes e valores dos filhos. De acordo com Soares, Souza e Marinho (2004), "os exemplos mais eficazes são apresentados através de atos e não de palavras". Os pais podem instruir e/ou funcionar como modelos. A criança vai fazer o que você faz e não o que você diz" (Soares et al. p. 258).

A educação sexual é melhor demonstrada por atos do que por palavras. Isso mostra quão importante é que pais, mães e outros adultos sejam bons exemplos para os pequenos. Se eles veem seus pais tratando o corpo com respeito, abordando temas de sexualidade de forma aberta e saudável, e respeitando os limites nas relações, eles internalizam esses comportamentos como normais e apropriados.

Há ainda uma desconexão entre o que os responsáveis dizem e o que fazem se falarem apenas sobre educação sexual sem aplicar os princípios que pregam. A educação sexual não deve ser uma lição ocasional, mas um conjunto contínuo de exemplos práticos que os adultos oferecem diariamente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Giancarlo de; ARAUJO, Saraina Gonçalves de; NIEBUHR, Miriam Cestari. **A adultização da criança na atualidade face à mídia influenciadora**. Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira, 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

B, Cardi; STALLION. Megan, Thee **WAP**. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/hsm4poTWjMs?si=E8YGOX1f-zbA7xkh>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CONTIER. Arnaldo Daraya. Mário de Andrade e a Música Brasileira. **Revista Música**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 33–47, 1994. DOI: 10.11606/rm.v5i1.55070. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/55070..> Acesso em: 6 ago. 2024.

LANIER, Jaron. **Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais**. São Paulo, SP: Intrínseca, 2018.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. In: Petrópolis RJ, vozes, 2003.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. [s.l.] Zahar, 1974.

ROUSSEAU, Jean.-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. [s.l.] Universidade do Minho, 1997.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Sexualidade, Gênero e Gerações: Continuando o Debate**. Universidade Federal de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, Gênero e Infâncias no Cinema**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

POBREZA MENSTRUAL E SEUS EFEITOS NA VIDA ESCOLAR DE MENINAS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE QUÊNIA E BRASIL

Carliane Vieira Muniz⁴⁸
 Ellen Kayenne Cardoso da Silva⁴⁹
 Kelly Almeida Oliveira⁵⁰

Resumo: Este estudo evidencia o impacto da Pobreza Menstrual (PM) na vida escolar de meninas no Quênia e no Brasil, com ênfase nas dificuldades enfrentadas devido à falta de acesso a produtos menstruais, infraestrutura inadequada e estigmas associados à menstruação. Utilizamos uma metodologia e análise de dados comparativa, qualitativa e descritiva. Os resultados mostram que a pobreza menstrual contribui para o absenteísmo escolar em ambos os países, especialmente nas regiões vulneráveis. Políticas públicas interseccionais e adequadas são necessárias para mitigar esses efeitos.

Palavras-chave: Pobreza Menstrual. Educação. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A Pobreza Menstrual (PM) é um fenômeno complexo e transdisciplinar que afeta diretamente a vida de milhões de meninas ao redor do mundo. Refere-se à falta de acesso a produtos de higiene menstrual, infraestrutura sanitária adequada e educação sobre saúde menstrual. Este fenômeno é agravado por questões como tabus culturais, desinformação, desigualdades de gênero, raça, religião e classe social, afetando especialmente as meninas em países em desenvolvimento.

No Brasil e no Quênia, a PM é um fator significativo de absenteísmo escolar, com consequências que vão além do impacto na saúde física, afetando também o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional das meninas. Em ambos os países, as desigualdades regionais

⁴⁸ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Centro de Ciências de Codó (CCCCO). E-mail: carliane.muniz@discente.ufma.br

⁴⁹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Centro de Ciências de Codó (CCCCO), professora da rede pública de ensino no município de Timbiras –MA
 E-mail: ellen.kayenne@discente.ufma.br

⁵⁰ Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Professora Adjunta do Curso de Pedagogia - Centro de Ciências de Codó (CCCCO), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: ka.oliveira@ufma.br

e econômicas desempenham um papel crucial na perpetuação da PM, exigindo a implementação de políticas públicas interseccionais e adaptadas às realidades locais para mitigar seus efeitos.

Este estudo visa compreender como a PM interfere na vida escolar de meninas no Quênia e no Brasil, com foco nas regiões mais vulneráveis.

2 DESENVOLVIMENTO

A metodologia adotada para este estudo é de natureza qualitativa, com a combinação de revisão bibliográfica e análise de dados. Sabendo que “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007 p. 38). Foram analisados relatórios de organizações internacionais como UNICEF, UNFPA e GIROD, C. G., et al. que fornecem uma visão detalhada sobre as condições de infraestrutura sanitária e o acesso a produtos menstruais no Brasil e no Quênia. Além disso, foram utilizados estudos de caso que examinam as disparidades regionais em ambos os países, demonstrando como a falta de produtos menstruais e de infraestrutura adequada afeta diretamente o desempenho escolar das meninas.

No Quênia, as meninas enfrentam um desafio particular em áreas rurais, onde a escassez de produtos menstruais e a falta de instalações sanitárias adequadas nas escolas aumentam o absenteísmo. O governo queniano tem implementado programas para fornecer absorventes gratuitos às alunas de escolas públicas, mas a distribuição é inconsistente, e as meninas em escolas privadas são frequentemente excluídas desses benefícios. (Girod, 2017)

No Brasil, as desigualdades regionais exacerbam a situação, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a infraestrutura escolar é insuficiente e as meninas em áreas rurais enfrentam maior dificuldade para gerenciar sua menstruação de forma adequada. Além disso, as meninas negras e indígenas são desproporcionalmente afetadas pela falta de acesso a produtos menstruais e enfrentam desafios adicionais devido à pobreza e ao racismo estrutural.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Os resultados obtidos por meio da análise dos dados e das revisões bibliográficas evidenciam que a PM é um fator determinante no absenteísmo escolar, tanto no Brasil quanto no Quênia, com consequências diretas para a trajetória educacional das meninas.

No Quênia, os dados mostram que aproximadamente 65% das meninas em idade escolar faltam regularmente às aulas durante o período menstrual. Essas ausências acumulam uma média

de 4 a 5 dias por mês, comprometendo o desempenho acadêmico e aumentando as taxas de evasão escolar. O governo queniano, apesar de ter implementado programas para fornecer absorventes nas escolas públicas, ainda enfrenta desafios na distribuição regular e na superação do estigma cultural que envolve a menstruação. Os resultados sugerem que, em regiões rurais, onde o acesso a produtos menstruais é mais limitado, as meninas recorrem a práticas perigosas, como o uso de materiais improvisados ou o abandono das atividades escolares durante o período menstrual. (Sommer et al. 2015)

No Brasil, a pobreza menstrual também afeta significativamente as meninas em áreas rurais e nas periferias urbanas. A falta de infraestrutura básica nas escolas, como banheiros adequados e acesso à água, agrava o problema. De acordo com relatórios da UNICEF, mais de 321 mil meninas estudam em escolas sem banheiros em condições mínimas de uso. Além disso, as desigualdades raciais e regionais fazem com que meninas negras e indígenas sejam desproporcionalmente impactadas pela falta de produtos menstruais, aumentando suas chances de absenteísmo escolar. (UNICEF & UNFPA, 2021)

A Lei 14.214/2021, aprovada no Brasil, visa combater essa realidade ao estabelecer o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual. O programa prevê a distribuição gratuita de absorventes higiênicos para estudantes de baixa renda em escolas públicas e para mulheres em situação de vulnerabilidade, como pessoas em situação de rua. Essa medida busca reduzir o impacto da PM na educação das meninas, oferecendo uma solução para as disparidades regionais e sociais. No entanto, a implementação dessa política ainda encontra desafios, especialmente em áreas mais remotas e de difícil acesso, onde a infraestrutura permanece precária. (PLAN, 2010)

Ao comparar os dois países, observou-se que, apesar das diferentes condições socioeconômicas, há uma similaridade nos desafios enfrentados: o acesso insuficiente a produtos menstruais e a infraestrutura inadequada nas escolas são fatores críticos que afetam a frequência e o desempenho escolar das meninas. O estigma cultural em torno da menstruação também desempenha um papel importante, perpetuando ciclos de exclusão e desigualdade. (Girod, 2017)

Os resultados indicam que, embora tenham sido feitas tentativas de mitigar os efeitos da PM, como a distribuição de absorventes no Quênia e a criação de políticas públicas no Brasil, essas medidas ainda não são suficientes para resolver completamente o problema. A pesquisa sugere a necessidade de uma abordagem mais interseccional, que leve em consideração as barreiras regionais, culturais e socioeconômicas enfrentadas pelas meninas em ambos os países.

Em termos de inovação científica, o estudo ressalta a importância de políticas públicas mais inclusivas e adaptadas às realidades locais, além de campanhas de conscientização que abordem o estigma menstrual. Tais iniciativas podem promover não apenas a melhoria das condições escolares, mas também a dignidade e o bem-estar emocional das meninas, garantindo uma educação mais equitativa e inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PM impacta significativamente a trajetória educacional das meninas no Brasil e no Quênia. O absenteísmo escolar, associado à falta de produtos menstruais e infraestrutura adequada, compromete o desempenho acadêmico e aumenta as taxas de evasão, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão.

No Quênia, a implementação de políticas públicas é uma tentativa positiva de mitigar os efeitos da PM, mas ainda enfrenta desafios na distribuição de produtos e na superação do estigma associado à menstruação. No Brasil, as políticas públicas estão em desenvolvimento, mas a desigualdade regional e as barreiras socioeconômicas e raciais dificultam a implementação eficaz de programas voltados para a saúde menstrual.

Conclui-se que a PM é um problema urgente que precisa ser tratado de forma interseccional, levando em consideração as diversas formas de opressão que afetam as meninas em ambos os contextos. As políticas públicas devem ser robustas e adaptadas às realidades locais, garantindo que todas as meninas tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua condição menstrual. A implementação de programas de distribuição de produtos menstruais, acompanhados de melhorias na infraestrutura escolar e campanhas de conscientização, é crucial para mitigar os efeitos da PM e promover a equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

GIROD, C. G., et al. Iniquidades físicas, sociais e políticas que restringem a gestão menstrual das meninas em escolas em assentamentos informais de Nairóbi, Quênia. **Revista de Saúde Urbana**, v. 94, p. 835-846, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11524-017-0189-3>. Acesso em: 19 mai. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, v. 10, p. 37-45, 2007.

MARTINS, APV. Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004, 287 p. **História e Saúde collection**. ISBN 978-85-7541-451-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>

PEREIRA, Suzana José Balbino. **O comportamento do consumo da mulher**: um estudo sobre a compra de alternativas ecológicas aos absorventes. Trabalho apresentado para conclusão de curso de Administração de Empresas da PUC-Rio. 45 f., 2019.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. **Pobreza menstrual**. 2020. Disponível em: <https://plan.org.br/tag/pobreza-menstrual/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

Sommer, M., Hirsch, J. S., Nathanson, C., & Parker, R. G. (2015). Comfortably, safely, and without shame: Defining menstrual hygiene management as a public health issue. **American Journal of Public Health**, 105(7), 1302-1311. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302525>.

UNICEF & UNFPA. (2021). **Pobreza Menstrual no Brasil**: Desigualdades e Violações de Direitos. Fundo de Populações das Nações Unidas & Fundo das Nações Unidas para a Infância.

A INVISIBILIDADE DAS MULHERES-MÃES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Beatriz Maria Marques dos Santos⁵¹

Fabílene Prado Pereira Lima⁵²

Samuel Luis Velázquez Castellanos⁵³

Resumo: Neste trabalho analisam-se as dificuldades das mulheres-mães com deficiência no âmbito acadêmico, considerando a interseccionalidade entre gênero e maternidade; mulheres-mães com deficiência no Ensino Superior que enfrentam desafios distintos ao se depararem com as demandas acadêmicas, a maternidade e a deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, identificando-se os elementos que possam facilitar o processo de acesso e permanência. Verificou-se que não se atendem plenamente as necessidades dessas mulheres, revelando-se a falta de infraestrutura acessível e de suporte institucional adequado. Conclui-se que há necessidade de ações específicas que atendam às particularidades desses estudantes, como adaptações, suporte emocional e políticas inclusivas.

Palavras-chave: Gênero. Deficiência. Maternidade.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as pessoas com deficiência enfrentam uma longa história de exclusão social, preconceito e carência de políticas públicas. Para as mulheres mães com deficiência o cenário é bem complexo, pois elas lidam com inúmeras camadas de discriminação e desigualdade, o que aumenta os obstáculos no acesso a serviços, direitos e oportunidades. Essa interseccionalidade dá destaque ao carecimento de políticas públicas mais inclusivas e designada para o suporte necessário para as demandas desses grupos.

Para essa permanência se faz necessário o acesso a políticas públicas e o respeito aos seus direitos são indispensáveis. A instituição precisa planejar programas de assistências onde essas mães estudantes possam se encaixar no contexto acadêmico sem terem prejuízo no processo de ensino aprendizagem e com isso concluir a formação acadêmica.

⁵¹ Graduanda em Pedagogia. E-mail: beatriz.mms@discente.ufma.br

⁵² Graduanda em Pedagogia. E-mail: fabilene.prado@discente.ufma.br

⁵³ Doutor em Educação, Departamento de Educação I. E-mail: samuel.velazquez@ufma.br

Nesse sentido, no que para Guedes (2008), mulheres mães na sala de aula significa exigência de mais qualificação para o mercado de trabalho e imersão nos estudos na universidade; para Sampaio, (2008), a mãe universitária passa por vários desafios que vai desde casa até o espaço acadêmico para se manter na universidade. Já Urpia (2009), acredita na importância de uma rede de apoio, que auxilie essa mãe a cumprir com seus deveres como estudantes.

No entanto, necessitam ser reconhecidas sendo mulheres – mães - acadêmicas que lutam para atingir seus projetos de vida (Cangiani; Montes, 2010). Entretanto, as mulheres estudantes no contexto social enfrentam um grande desafio. Mesmo com todos esses desafios, muitas procuram meios para realizar tudo que é pedido e vivenciar essa nova realidade.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho se desenvolve a partir dos pressupostos teóricos metodológicos em função da pesquisa qualitativa, buscando compreender os desafios das mulheres-mães com deficiência no contexto do Ensino Superior. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se destaca pela complexidade dos fenômenos sociais, e conforme a perspectiva de Foucault (1994) é fundamental analisar as relações de poder que permeiam a inclusão e a exclusão dentro do ambiente acadêmico. E em relação à pesquisa bibliográfica e documental se baseiam em materiais já publicados, considerando os últimos cinco anos – 2019 a 2023, e segundo Gil (2002), a revisão da literatura é essencial para contextualizar o estudo, permitindo contribuir com novos conhecimentos na área.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As mulheres com deficiência na universidade defrontam-se com desafios únicos que combinam as dificuldades de ser mãe, as barreiras relativas ao ambiente acadêmico. Para garantir a sua permanência é necessário a rede de apoio, que agregue familiares, professores, coordenadores e a instituição como forma de auxiliá-las. No entanto, para Matos e Morelli, (2012), mulheres mães na sala de aula, significa que com a educação as mesmas possam chegar a outro patamar em suas vidas, crescendo profissionalmente e atingindo autonomia; Gonçalves e Prates, (2019), por outro lado, acreditam que apesar das leis que as apoiam, as mães estudantes, necessitam de suporte por parte de todos na instituição até dos familiares, considerados como rede de apoio. Dessa forma, concordamos com Gonçalves e Prates, (2019), quando afirma que se não é fácil conciliar as atividades da universidade com as tarefas de ser mãe

e as tarefas de casa, as estudantes continuam, na luta pela conquista do diploma universitário, uma vez, que superados todas as barreiras, alcançam seus objetivos de vida e seu reconhecimento como profissionais.

Em outras palavras, concordamos com Marinacci (2022) quando defende que os programas que apoiam as estudantes dentro da universidade, têm que ser divulgados de uma forma que todos possam conhecer, para que essas assistências alcancem o máximo de acadêmicos possível e que possa assim ser comentado, na medida em que os direitos sejam para todos, sem ter a necessidade de deixar de lado qualquer pessoa da universidade. Assim, para que se promova a inclusão, uma vez que: "Os programas de assistência estudantil específicos ou não para estudantes mães, devem ter maior visibilidade e destaque." (Marinacci, 2022, p. 41).

3 CONCLUSÃO

É notório que as mulheres com deficiências enfrentam desafios em sua jornada, pois lidam com os diversos preconceitos relacionados ao gênero e discriminação associados à deficiência, como também à maternidade. E para garantir o acesso e a permanência das mulheres-mães com deficiência no ensino superior vai além de ter espaços acessíveis. É preciso oferecer recursos pedagógicos adequados, formação dos professores para o ensino na diversidade e, principalmente, implementar mudanças estruturais e administrativas da instituição.

Assim sendo, é necessário construir um espaço diversificado, democrático, sem preconceitos e discriminações, promovendo a inclusão e a equidade para todas as mulheres com deficiência no processo de ensino e aprendizagem, como: ter uma proximidade com essas estudantes para saber o que estão precisando na universidade para que a permanência seja mais amena, formativa e produtiva.

REFERÊNCIAS

CANGIANI, M. R.; MONTES, J. R. Mulher, maternidade e trabalho acadêmico. **Invest Educ Enferm**, v. 28, n. 2, p. 176-186, 2010.

DIAZ, C. M. G. et.al. - Vivências de mulheres que se tornam mães no contexto acadêmico. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, v.19, n.2, p.161-167, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumS/article/view/2501>>. Acesso em: 10 de março de 2023.

- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUEDES, Moema de Castro. Wpresságio e presença na graduação e pós-graduação cursos: desconstruindo a ideia de universidade como domínio masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, Supl., p.117-132. Junho de 2008.
- MARINACCI, Eliana Soares. **Estudantes mães e sua permanência no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás**. IN.: Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karine Nunes de Moraes. 2022. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.p.34-39. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/20730>>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 126-147.
- MINAYO, Maria de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- PRATES, S. R.; GONÇALVES, J. P. Educação Superior e Relações de Gênero: atividades domiciliares para mães estudantes de pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas–SP, v. 5, p. e019030, 2019. DOI: 10.20396/riesup. v5i0.8653753. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653753>>. Acesso em: 18 mai. 2023.
- URPIA, A. M. de O; SAMPAIO, S. M. R. **Tornar-se Mãe no contexto Acadêmico: dilemas da conciliação maternidade - vida universitária**. 2008.
- URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009. Disponível em: <https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ana_maria_urpia.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

AFRO-MARANHENSIDADE: O TAMBOR DE MINA NA ESCOLA

Heriverto Nunes Mendonça Júnior⁵⁴
Jhonatan Wendell Tavares Ferreira⁵⁵

Resumo: Este trabalho analisa o potencial da educação artística para promover uma educação antirracista por meio da valorização das culturas afro-maranhenses, especialmente as práticas religiosas do Tambor de Mina. O estudo tem como objetivo analisar a inclusão da performance das entidades caboclas do Tambor de Mina ao currículo de uma escola, visando tutelar a Lei 10.639/2003, no ensino de Arte. A pesquisa destaca o papel dos encantados como elementos culturais que enriquecem o currículo escolar promovendo a inclusão e o combate ao racismo. A intervenção artística está sendo desenvolvida de forma colaborativa entre professores/as e os pesquisadores. A pesquisa também considera a performance como uma ferramenta para o ensino, ancorada nos estudos de Tunner (1979), e na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Afro-Maranhensidade. Educação Antirracista. Tambor de Mina.

1 NA BATIDA DO TAMBOR

Esta pesquisa, em desenvolvimento no âmbito do mestrado do primeiro autor, tem como objetivo analisar a performance das entidades caboclas do Tambor de Mina e sua integração no currículo escolar, visando promover uma educação antirracista. A proposta destaca a importância das manifestações culturais afro-maranhenses e afro-brasileiras, especificamente o Tambor de Mina, para enriquecer o ensino de Arte, alinhando-se às diretrizes da Lei 10.639/2003, que exige a inclusão da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino. Nesse contexto, a pesquisa prevê uma intervenção artística colaborativa entre equipe docente e pesquisadores. Para a inclusão da atuação das entidades caboclas do Tambor de Mina no currículo escolar, propõe-se uma abordagem que valorize a integração entre o conhecimento tradicional e os conteúdos pedagógicos formais. Isso será realizado por meio de atividades que combinam aulas teóricas com práticas culturais, como workshops e apresentações, promovendo uma vivência direta dos/as estudantes com as manifestações culturais locais.

O currículo será adaptado para incorporar a história, a simbologia e a importância

⁵⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica Educação – UFMA. E-mail: herivertonunes@gmail.com

⁵⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica Educação – UFMA. E-mail: jhon_jhonys@hotmail.com

sociocultural dessas entidades, com a participação de mestres e praticantes da tradição. Além disso, projetos interdisciplinares serão desenvolvidos para explorar a relevância do Tambor de Mina em áreas como literatura, música, artes visuais e estudos sociais, garantindo uma aprendizagem significativa que respeite e valorize a identidade e o patrimônio imaterial da comunidade.

Fundamentada na ideia de que a arte pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano, a pesquisa busca criar uma educação mais holística e interdisciplinar (Sampaio; Siqueira, 2020). A abordagem das práticas religiosas afro-brasileiras, especialmente a performance dos caboclos, contribui para o reconhecimento histórico das tradições afro-brasileiras e forma uma base crítica para os estudantes. Ao ensinar sobre essas tradições, resgatam-se histórias de resistência cultural promovendo uma reparação histórica essencial e fortalecendo a identidade dos alunos descendentes da diáspora africana.

Inspirada pelos estudos de Turner (1974) sobre rituais e liminaridade, esta pesquisa analisa como os rituais do Tambor de Mina podem servir como resposta crítica e transformadora às desigualdades raciais presentes na sociedade.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A INTERSEÇÃO DO TAMBOR DE MINA E A SALA DE AULA

No contexto do ensino brasileiro contemporâneo, novas demandas têm sido incorporadas à prática pedagógica dos professores. Isso inclui a necessidade de abordar enfoques mais abrangentes que envolvem o currículo, a pesquisa e os saberes profissionais, visando melhorar a gestão em sala de aula.

Entre essas abordagens, destaca-se a inserção de temáticas relacionadas à Lei nº 10.639/2003, que introduz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, reconhecendo a importância das influências negras nas manifestações culturais do país, como a música, a dança, a religião, o vestuário e os ornamentos (Filho; Oliveira; Nascimento, 2012).

Brandão (2010) ressalta que a Lei nº 10.639/03 estabelece a quebra de paradigmas que antes ocultavam ou desvalorizavam os saberes e as contribuições dos africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros. Ao integrar o estudo da História e Cultura Afro-brasileira em todo o currículo escolar, a lei permite a valorização desses saberes e dos indivíduos que os preservam e reproduzem.

A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade dos conteúdos da História da África e dos/as africanos/as, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e sua contribuição social, econômica e política para a formação da sociedade brasileira. Ainda segundo a lei, esses conteúdos devem ser abordados em todo o currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (Brasil, 2003). Além disso, a lei institui o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra."

Para a implementação dessa abordagem nos currículos escolares, é fundamental que os/as profissionais da educação estejam convencidos/as da importância de reescrever a história brasileira de forma inclusiva destacando a participação ativa dos povos negros.

Esta pesquisa fundamenta-se na valorização das tradições culturais de origem afrodescendente, com foco na cultura afro-maranhense, especialmente no Tambor de Mina. A escolha do Tambor de Mina como objeto de estudo possibilita uma análise interdisciplinar a partir dos estudos de performance, vinculando a antropologia às artes cênicas.

A performance cultural é entendida aqui como a análise das ações performáticas presentes tanto no cotidiano quanto nas manifestações socioculturais (Schechner, 2002). No contexto do Tambor de Mina, os encantados desempenham um papel central. Eles/Elas são entidades espirituais que, ao contrário de Deuses/as, são espíritos elevados que interagem com os/as devotos/as por meio de possessões rituais, orientando, curando e socializando.

Segundo Ferretti (2000; 2001) O Tambor de Mina é uma manifestação rica em sincretismo, com os encantados sendo categorizados em diferentes linhagens espirituais, como os caboclos, pretos velhos, crianças e espíritos de origem europeia. Essas entidades são invocadas durante os rituais, e suas manifestações trazem consigo um forte vínculo com a preservação e transmissão de tradições ancestrais.

Os encantados têm um papel fundamental na preservação e transmissão de valores, histórias e tradições ancestrais, mantendo viva essa herança cultural através das gerações. Ao incorporar esses elementos em uma perspectiva educacional, a pesquisa busca reconhecer o valor cultural do Tambor de Mina no processo de ensino-aprendizagem. Turner (1974) argumenta que o ritual expressa um "drama social", e é esse conceito que guia a análise dos rituais do Tambor de Mina nesta pesquisa. O drama social pode ser visto como uma unidade de observação que conecta processos históricos, culturais e sociais, resultando em uma performance que reflete a complexidade dessas interações.

Por meio desse enfoque, a performance não é apenas uma repetição de significados

preexistentes, mas uma recriação dinâmica e viva dessas experiências. Schechner (2003) destaca a importância dos comportamentos restaurados, ou seja, a repetição de ações culturais e sociais como base de toda performance. Ligiéro (2007) analisa as influências africanas na performance, a pesquisa busca conectar o estudo das expressões culturais afrodescendentes ao campo das artes visuais e cênicas, criando uma ponte entre cultura ancestral e educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações com essas entidades espirituais, além de manterem vivas as tradições e saberes ancestrais, oferecem novas perspectivas sobre a construção de identidades coletivas e a valorização da diversidade cultural no Brasil. A análise inicial demonstra que o estudo dessas práticas transcende o campo religioso, alcançando aspectos mais amplos da vida social e cultural.

A presença dos encantados e suas histórias trazem à tona temas que podem enriquecer o currículo escolar, fortalecer o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras na formação da sociedade e promover a difusão de uma educação antirracista.

Dessa forma, mesmo nas etapas iniciais da pesquisa, é possível perceber o potencial de impacto desse estudo na valorização da cultura afro-maranhense, apontando caminhos para aprofundar a compreensão da performance cultural como um elemento central na formação de identidades, na transmissão de saberes e na construção de uma educação que combate as desigualdades raciais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Paulo (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 05 set. 2024.

FERRETTI, Mundicarmo. **Desceu na Guma: o Caboclo no Tambor de Mina**. São Luís: EDUFMA, 2000.

FERRETTI, Mundicarmo. **Maranhão Encantado: encantaria maranhense e outras histórias**. São

Luís: UEMA editora, 2001.

FILHO. Guimes Rodrigues, OLIVEIRA. Cristiane Coppe de, NASCIMENTO. João Gabriel do, (org.). **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira**: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

LIGIÉRO, Zeca e ZENICOLA, Denise. **Performance Aframeríndia**. Rio de Janeiro: Publit Edições Editoriais, 2007.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; SIQUEIRA, Liubliana Silva Moreira. Interarte: **A Intervenção Artística como Prática Performativa Pedagógica de Ensino na Escola**. Repertório, Salvador, n. 35, 2020, p. 274-301

SCHECHNER, Richard. **Performances Studies**: Na introduction. Londres; Nova York: Routledge, 2002.

TURNER, Victor W. **O processo ritual**: a estrutura e anti-estrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fernanda Lopes Rodrigues⁵⁶

Resumo: O Curso de Formação Sociopolítica para Adolescentes Negras e Negros foi desenvolvido enquanto projeto de extensão, em parceria com o Centro de Cultura Negra do Maranhão - CCN, localizado no bairro Barés, em São Luís-MA. Foram atendidos 30 (trinta) alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, com aulas ministradas por professores e professoras vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão. O texto aqui esboçado trata dessa experiência, visando auxiliar as escolas, movimentos sociais, outras entidades e pessoas interessadas no debate das questões raciais com a juventude. Sua intenção é estimular e contribuir na proposição de ações similares, com a intenção de superação do racismo e garantia de uma sociedade mais tolerante e respeitosa às diversidades, para continuarmos a abrir espaços de luta, educação e conscientização dos e das jovens na busca de equidade racial, justiça e educação de qualidade para o povo preto.

Palavras-chave: Educação. Antirracismo. Formação Sociopolítica

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Formação Sociopolítica para Adolescentes Negras e Negros foi desenvolvido enquanto projeto de extensão, em parceria com o Centro de Cultura Negra do Maranhão - CCN, subsidiado por meio do Acordo Subvenção de Baixo Valor com o, então, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, através da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Processo Seletivo no 01/2021.

Aconteceu no Centro de Cultura Negra do Maranhão, bairro Barés, em São Luís-MA, tendo sido atendidos 30 (trinta) alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, com aulas ministradas por professores/as vinculados/as ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão. Foi estruturado em ciclos de debates, com releituras dos temas trabalhados nos Ciclos de debates, pelos estudantes, a partir das linguagens artísticas.

O texto aqui esboçado trata dessa experiência, visando auxiliar as escolas, movimentos sociais, outras entidades e pessoas interessadas no debate das questões raciais com a juventude. Sua intenção é estimular e contribuir na proposição de ações similares, com a intenção de superação do racismo e garantia de uma sociedade mais tolerante e respeitosa às diversidades, para

⁵⁶ Licenciada em Pedagogia. Mestra em Educação. Professora do COLUN-UFMA. E-mail: fernanda.lr@ufma.br

que continuemos a abrir espaços de luta, educação e conscientização dos e das jovens na busca de equidade racial, justiça e educação de qualidade para o povo preto.

METODOLOGIA

Os dados e informações aqui relatados foram obtidos por meio de pesquisa documental, tendo como fonte os relatórios parciais e finais apresentados ao órgão de fomento pela coordenação do Curso. Além disso, fizemos uso da avaliação realizada pelos/as estudantes, ao final do Curso, acerca de sua contribuição em seu processo formativo. Os/as estudantes responderam ao questionário, via *GoogleForm*, com perguntas abertas e fechadas e as informações foram analisadas pela coordenação do curso e sistematizadas no relatório final.

DISCUSSÕES/RESULTADOS

A proposta do Curso foi apresentada, em um contexto bastante adverso, onde enfrentamos as consequências nefastas da pandemia do COVID 19. No cenário educacional, se aprofundam desigualdades já identificadas em 2018, quando dados do Observatório da Educação do Instituto Unibanco afirmavam que 8,8% dos jovens, entre 15 e 17 anos, estavam fora da escola, com uma taxa de abandono da rede pública do Ensino Médio de 6,7%. Cenário que se agravou com a Pandemia da COVID-19, uma das maiores tragédias da humanidade.

Logo no início de 2021, parte das escolas públicas se preparavam para retornar ao ensino presencial, com a sociedade ensaiando o “novo normal”. Foi nesse contexto que propusemos o Projeto “Construindo caminhos para equidade étnico-racial: Curso de Formação sociopolítica de adolescentes negros e negras”. A intenção era problematizar o racismo e as desigualdades sociorraciais, para a consolidação de práticas educativas antirracistas e emancipatórias.

Organizado em ciclos, o Curso tratou dos seguintes temas: “Identidade negra e luta antirracista”, com o objetivo de discutir os conceitos de raça, racismo e de identidade racial, bem como apresentar os conceitos de, discriminação e preconceito; trajetórias afrocentradas e ancestralidade, na intenção de discutir a trajetória dos movimentos negros no mundo, no Brasil e no Maranhão, além de conhecer as principais figuras de referência da luta antirracista e suas trajetórias de vida e militância; perspectivas de gênero e a questão racial, a fim de discutir os conceitos de gênero e raça em uma perspectiva interseccional, como ainda compreender a trajetória do feminismo negro como integrante da luta antirracista; Racismo estrutural e necropolítica, para análise do racismo enquanto estrutura marcante das desigualdades na sociedade brasileira e

compreensão do conceito de necropolítica enquanto mecanismo de manutenção das estruturas de poder; ações afirmativas e Participação política, visando conhecer a trajetória de lutas históricas que culminaram nas políticas de ações afirmativas e entender o protagonismo negro como elemento central para a luta antirracista.

A aula inaugural foi ministrada pela Profa. Lígia Regina Santos Ferreira, com o tema “Arte que muda a vida: relato de experiência”. Moradora da região, a Profa. Lígia Regina é Licenciada em Pedagogia e especialista em Gestão e Supervisão Escolar, tendo entrado no CCN ainda criança e participado de vários projetos sociais. Atualmente, é uma liderança importante na comunidade, Assessora Técnica do Projeto Vida de Negro, realizado pelo CCN e Assessora Técnica da Fundação da Criança e do Adolescente.

O Ciclo I- “Identidade negra e luta antirracista” foi ministrado pela profa. Ma. Grace Kelly Silva Sobral Souza que fez um passeio histórico a partir das lutas do Movimento Negro no processo de construção de estratégias identitárias e de ações e proposições políticas no Brasil, a partir da década de 1970 até os tempos atuais. Além disso, realizou uma abordagem conceitual sobre raça, racismo, identidade racial, discriminação e preconceito racial enquanto categorias que envolvem a luta antirracista do nosso povo.

No Ciclo II, o Prof. Dr. Acildo Leite da Silva discutiu a trajetória dos movimentos negros no mundo, no Brasil e no Maranhão, destacando figuras de referência da luta antirracista e suas trajetórias de vida e militância. Foi, também, exibido o documentário “AmarElo, - É Tudo Pra Ontem”, seguida de debates, abordando a história da cultura negra no Brasil e o apagamento das conquistas históricas do povo negro.

O Ciclo III foi ministrado pela profa. Ma. Claudimar Alves Durans, que discutiu os conceitos de gênero e raça em uma perspectiva interseccional, enfocando: gênero e identidade de gênero, perspectivas do mercado de trabalho na intersecção de gênero e raça, sexismo e violência contra as mulheres e direitos das mulheres.

O Ciclo IV foi ministrado pelo professor Rosenverck Estrela dos Santos, que iniciou a abordagem com a exibição do vídeo: “Entenda o que é racismo estrutural”, do Canal Preto, dialogando sobre como o racismo se estruturou no Brasil, durante e após a escravidão. O professor tratou do conceito de necropolítica, explicitando como ela extermina jovens (principalmente homens) nas periferias.

O Ciclo V, ministrado pelo Profa. Rodvânia Frazão Macedo, abordou o histórico das ações afirmativas no mundo e no Brasil, como também a importância dessas políticas para as reparações

históricas para com a população negra. A professora apresentou o vídeo “A corrida dos privilégios”, seguido de um debate acerca da trajetória das lutas históricas que culminaram nas políticas de ação afirmativas, buscando entender o protagonismo negro como elemento central para a luta antirracista.

Os alunos foram orientados a realizarem uma pesquisa com estudantes de cursos superiores, que tivessem ingressado por meio de políticas de ações afirmativas. Dessa experiência, resultou o estímulo ao uso desse direito pelos estudantes, que compreenderam que o acesso à educação é fundamental para que nós, pessoas negras, possamos ocupar os espaços de poder na sociedade e conquistar nossos direitos enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do curso, observamos a recorrência de partilhas de situações de violência e racismo vivenciadas e/ou presenciadas por eles e elas, tanto em seus locais de moradia como em espaços sociais eventualmente frequentados. Mas, o que chamou atenção foram relatos sobre a violência com que isso ocorre no espaço escolar.

Desses relatos, podemos considerar que, ainda que as lutas do povo negro tenham avançado, com alguns ganhos importantes do ponto de vista do letramento racial, da auto estima e representatividade, permanece a incidência de casos de racismo e discriminação na escola com situações de racismo se reproduzindo no cotidiano, com carência de intervenções diretas de gestores/as ou docentes, no sentido de coibir essas práticas de forma pedagógica ou educativa.

A construção da democracia passa pela eliminação de todas as formas de discriminação, da valorização e respeito às diferenças em busca da equidade. Com isso, o Curso se insere nas determinações da Lei n.º 10. 639/2003, de obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no sistema educacional de todo o país. Teve um papel político importante para assegurar que indivíduos historicamente excluídos, tenham oportunidades de acesso a uma formação qualificada, que conheçam as lutas do povo negro, proporcionando o acesso a conhecimentos trazidos do continente africano, que foram fundamentais para a construção do país.

REFERÊNCIAS

ARTES, Amélia Cristina Abreu; PAGAIMÉ, A.; ANELISE, I.; UNBEHAUM, S.; SOUZA, M. M. **Estudo desigualdades na educação brasileira:** ressignificação do abandono escolar no contexto de pandemia. 2022. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/abandono-escolar-e-a-pandemia-no-brasil-efeitos-nas-desigualdades-escolares> 6>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR

Giovanna Barbosa Soares ⁵⁷

Resumo: O presente artigo possui o objetivo de apresentar o relato de experiência na escola José Giorcelli Costa durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), referente ao estudo das relações étnico-raciais. Assim, pretende-se expor as atividades desenvolvidas, com destaque para oficinas culturais, manifestações artísticas, exposição de filme e sarau literário. Inicialmente, foram realizadas pesquisas bibliográficas de caráter exploratório referentes às relações étnico-raciais no contexto educacional, com base em autoras como Neusa Souza, Liv Sovik e Luciana Alves, a fim de construir uma educação pautada na diversidade étnico-racial, em consonância com as Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Desse modo, foi possível implementar novas abordagens pedagógicas a partir de atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, estimulando o interesse dos alunos pelo estudo das relações étnico-raciais e provocando neles um sentimento identitário de pertencimento à história afro-brasileira, adaptando o conteúdo à realidade cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Educação. Abordagens pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de apresentar o projeto aplicado na escola José Giorcelli Costa referente ao estudo das relações étnico-raciais, enfatizando atividades realizadas dentro e fora da sala de aula com os alunos, como palestras, exposição de filme e sarau literário, além de manifestações culturais, como rodas de samba, capoeira e oficina de tranças. Ademais, o referido projeto foi efetivado com o intuito de estimular o interesse dos alunos pelo tema e provocar nestes um sentimento identitário histórico e cultural a partir de uma educação baseada na igualdade racial.

A metodologia do presente artigo consistiu em uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter exploratório referente aos estudos das relações étnico-raciais no meio educacional, desenvolvida durante o PIBID, e atrelada às Leis Federais 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privadas dos ensinos Básico, Fundamental e Médio no Brasil.

⁵⁷ Graduanda em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Família (NEGESF/UEMA) e do Núcleo de Estudo de História das Américas (NEHA/UEMA). E-mail: giovannasoares1620@gmail.com

Apesar dos avanços na educação decorrentes das referidas leis, observa-se que há uma resistência no seu cumprimento efetivo, uma vez que a construção de práticas pedagógicas relacionadas a um ensino voltado para as relações étnico-raciais se mostra como um desafio nas escolas brasileiras, sobretudo devido aos preconceitos e estereótipos disseminados acerca da trajetória e dos valores dos povos africanos.

2 O ESTUDO TEÓRICO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As relações étnico-raciais no contexto educacional são um importante saber transversal e interdisciplinar, com ações políticas e desafios no seu processo teórico e prático. Assim, uma das formas de se pensar a temática é a sua abordagem histórica, isto é, a sua contextualização e o seu ensino. Dito isso, iniciamos o debate elucidando o conceito de raça, a qual é a base para o entendimento da história das relações étnico-raciais, com seus múltiplos significados construídos sociologicamente, no sentido cultural e acadêmico, uma vez que se formou todo um saber científico em torno do tema, como o racionalismo, com teses eugenistas, e o darwinismo social, que afirmava a existência de um evolucionismo cultural humano. Portanto, o conceito de raça foi deturpado e o seu sentido foi visto de modo biológico e hierárquico, erroneamente (Silva, 2021).

Dando continuidade à análise conceitual, é imprescindível elucidar acerca do epistemicídio, termo utilizado inicialmente na década de 1990 por Boaventura de Souza para abordar a destruição e/ou inferiorização dos saberes (Tavares, 2009). Assim, esse fenômeno foi uma consequência do etnocentrismo, que incorporava um padrão comportamental que desconsidera o diferente, tornando-o “estranho” e, por conseguinte, inferior. Outrossim, o colonialismo foi um período histórico marcado pela disseminação de preconceitos e estereótipos elaborados estrategicamente como forma de exploração e opressão (Silva, 2021).

Outros conceitos são essenciais para estabelecer um panorama histórico acerca das relações étnico-raciais, como miscigenação/mestiçagem e democracia racial. No Brasil, foi sendo construído um imaginário social identitário através do ideal de miscigenação, apesar da sua idealização como forma de embranquecimento da população. Desse modo, mestiçagem e democracia racial foram conceitos usados de modo estratégico como meios de manutenção da hegemonia, uma vez que propagavam a falsa ideia, ou seja, o mito de que a nação vivia em perfeita harmonia racial e essa concepção foi sendo tão naturalizada que até hoje dificulta as ações

combativas ao racismo (Silva, 2021).

Assim, entende-se que o processo de embranquecimento é uma consequência do racismo, reforçando a valorização da branquitude ao passo que inferioriza a negritude, proporcionando privilégios brancos calcados desde a época colonial escravista. Dessa maneira, a “brancura” é vista como uma vantagem ou um benefício, como se fosse uma “senha” para aceitação social (Alves, 2010). Dito isso, não se deve confundir os conceitos de branquitude e negritude como correspondentes, uma vez que o primeiro termo se efetiva a partir da desvalorização de tudo que é associado ao negro, à medida que a negritude é a busca por uma identidade cultural e histórica, através do vínculo com o continente africano (Sovik, 2009).

Para tanto, é imprescindível que haja um despertar de consciência a fim de se reconhecer como negro positivamente perante a esse imaginário social de inferiorização. De acordo com Souza (1983), esse despertar seria o processo do indivíduo se tornar negro, uma vez que se reconhece como tal, pois a recuperação dessa identidade é uma aceitação de si, proporcionando assim a elevação da autoestima, que também é a base da luta coletiva para o combate ao racismo a fim de alcançar uma reparação histórica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Conforme os resultados e discussões provenientes a partir das pesquisas bibliográficas e das atividades implementadas na escola, percebeu-se um engajamento dos alunos com as abordagens pedagógicas propostas durante o desenvolvimento do referido projeto, como a participação ativa nas manifestações culturais e artísticas que serão apresentadas a seguir: capoeira, roda de samba e oficinas de tranças, além de recursos literários e audiovisuais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto realizado na Escola José Giorcelli Costa evidenciou a importância da transmissão do saber histórico acerca das relações étnico-raciais na rotina escolar dos alunos e na vivência por meio da integração cultural a partir das atividades expostas, pois ao participar ativamente das manifestações populares, o aluno se identifica e se reconhece como parte desse processo.

Nesse sentido, a vivência aproxima o conteúdo da realidade cultural dos estudantes e fomenta neles um sentimento de pertencimento com a sua história e cultura, tornando a escola não só um ambiente de estudo formal, como também um espaço para o exercício da cidadania e

construção da autoestima, consolidando um rico processo pedagógico que prioriza uma educação conscientizadora pautada na igualdade racial.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Significados de ser branco** – a brancura no corpo e para além dele. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2010.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, modificada **pela Lei n. 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". Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 29 jun. 2023.

SILVA, K. G. da. **METODOLOGIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO** – ALGUMAS REFLEXÕES. 1, Zenodo, abril de 2021, doi:10.5281/zenodo.4676257.

TAVARES, M. **Resenha de Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses** (Orgs.). Revista Lusófona de Educação, 23 jun. 2009.

SOUZA, N. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO CDE

Vitória Rayssa Holanda da Silva ⁵⁸

Sirlene Mota Pinheiro da Silva ⁵⁹

Resumo: A escola, embora deva refletir a pluralidade social, muitas vezes reproduz desigualdades culturais, impactando negativamente as experiências educacionais. Esta pesquisa investiga como instituições educacionais lidam com a diversidade, com ênfase em expressões sexuais que desafiam normas de gênero. O objetivo principal é analisar a percepção de docentes participantes do Curso Corpos e Diversidade na Educação (CDE), focando nas contribuições para suas práticas pedagógicas. A pesquisa utilizou análise qualitativa de atividades nos fóruns de discussão de egressos do CDE. Os resultados revelam avanços teóricos, mas também desafios persistentes, como a resistência a mudanças e atitudes excludentes. A conclusão ressalta a importância da formação continuada para promover uma educação inclusiva e democrática, com cursos como o CDE desempenhando papel essencial na transformação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Diversidade. Curso Corpos e Diversidade na Educação. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

As relações de gênero estão diretamente ligadas ao poder, entendido como um conjunto dinâmico e historicamente condicionado de relações, práticas, saberes e instituições (Foucault, 1999). O conceito de poder, portanto, não é unitário ou estável, mas atravessa todas as dimensões da vida social, influenciando e sendo influenciado pela organização cultural. Nesse contexto, a identidade pessoal é moldada por sistemas culturais que regulam o gênero e transformam as dinâmicas sociais.

Nas últimas décadas do século XX, temáticas abordando corpos, gêneros e sexualidades passaram a receber mais atenção nas pesquisas acadêmicas. Esse interesse evidenciou a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas, incorporando discussões sobre gênero e sexualidade na educação. No Brasil, essas

⁵⁸ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA)
E-mail: vitoria.holanda@discente.ufma.br

⁵⁹ Docente do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA). Coordenadora dos Projetos de Pesquisa “Corpos e Diversidade na Formação Docente Continuada e nas Práticas Educativas”. Coordenadora do Curso de Extensão/Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relação de Gênero (GEMGe/UFMA). E-mail: sirlene.mota@ufma.br

preocupações foram reconhecidas na legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que introduziram temas como Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual nas escolas. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada em 2017, excluiu esses temas, o que representou um retrocesso nas práticas pedagógicas, apesar da relevância de abordá-los nas escolas.

Como espaço plural, a escola deveria promover o respeito à diversidade, valorizando as diferenças, porém, na maioria das vezes, ela reforça desigualdades ao ignorar tais questões. O sucesso de uma sociedade está relacionado à valorização da diversidade em todos os aspectos, e a escola, como principal ambiente de socialização, desempenha um papel fundamental nessa construção. Entretanto, a socialização de crianças e jovens são frequentemente marcadas por discriminações e violências que normatizam corpos e identidades, punindo comportamentos vistos como desvios das normas estabelecidas.

A escolha do tema desta pesquisa surgiu a partir de inquietações sobre a diversidade, especialmente no que diz respeito à marginalização de expressões de sexualidade que se distanciam dos padrões sociais vigentes. Essas preocupações, amplificadas por lacunas na compreensão de preconceitos e intolerâncias, motivaram a investigação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE). O grupo de estudos proporcionou direcionamentos teóricos e práticos sobre como abordar gênero e diversidade na educação.

A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), sob orientação da Professora Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva, foi fundamental para o aprofundamento dos estudos sobre gênero, corpos e sexualidade como múltiplos e variáveis. Esse processo revelou a importância de discutir essas temáticas no ambiente escolar, pois a escola é um dos principais espaços de construção de saberes e manifestação de diferenças.

Diante disso, o trabalho propõe investigar o que os profissionais da educação, cursistas do curso de formação continuada Corpos e Diversidade na Educação (CDE), dizem sobre gênero, diversidade e suas práticas pedagógicas. O principal objetivo é analisar as percepções dos professores participantes do curso CDE, compreendendo como lidam com corpos, gêneros e sexualidades no cotidiano escolar e quais desafios enfrentam em suas práticas pedagógicas ao tratar da diversidade e relações de gênero. E sobre os objetivos específicos deste estudo, elencamos: compreender as percepções que possuem os/as professores/as participantes da

formação continuada (Curso CDE) sobre corpos, gêneros, sexualidades, relações de gênero, dentre outros temas percebidos e voltados ao cotidiano escolar; destacar os principais desafios vivenciados pelos/as professores/as participantes em suas práticas pedagógicas nas escolas no que se refere ao trabalho com as diversidades e relações de gênero.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as atividades desenvolvidas no curso de aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE), oferecido no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), Unidade Pleno, localizado no Centro de São Luís - MA. Para tanto, optou-se pela pesquisa documental como metodologia principal, a qual consistiu em examinar, organizar e interpretar materiais documentais gerados durante o curso. Essa escolha permitiu investigar as práticas e percepções dos docentes envolvidos no curso, além de oferecer uma visão crítica sobre a implementação e os resultados dessa formação continuada.

A **pesquisa qualitativa** foi o enfoque central desta investigação, uma vez que, segundo Tozoni-Reis (2009), a educação pode ser compreendida a partir de duas perspectivas opostas: como instrumento de reprodução da sociedade ou como ferramenta de transformação social. A segunda abordagem, adotada nesta pesquisa, valoriza a prática crítica e reflexiva, buscando transformar a realidade social por meio da educação. Ao utilizarmos uma metodologia qualitativa, reconhecemos que os fenômenos educacionais e as dinâmicas sociais presentes em contextos de ensino exigem uma análise mais profunda e interpretativa, em vez de apenas quantitativa.

Para a execução desta pesquisa documental, seguimos as orientações de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que descrevem essa metodologia como uma forma de resgatar e analisar informações em documentos, sejam eles textuais ou não textuais, escritos ou digitais, que ainda não tenham sido amplamente analisados pela comunidade científica. A análise documental permitiu observar a evolução das práticas pedagógicas e a percepção de professores/as em relação à diversidade e aos corpos no contexto educacional. Isso foi possível graças à utilização de fóruns de discussão realizados no Google Sala de Aula que coletaram dados diretamente dos/as participantes do curso.

A análise dos documentos foi conduzida em etapas rigorosamente estruturadas. Primeiramente, foram coletados todos os materiais pertinentes à pesquisa, incluindo as discussões dos fóruns. Em seguida, organizamos essas informações e procedemos à análise detalhada dos

conteúdos, utilizando técnicas de codificação qualitativa para identificar padrões, temas recorrentes e pontos críticos nas discussões sobre corpos e diversidade.

O tratamento qualitativo dos documentos foi fundamentado em cinco dimensões para a interpretação de textos, conforme indicado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009): contexto histórico e sociopolítico da produção dos documentos; autoria e credibilidade dos autores; autenticidade e legitimidade dos documentos; natureza do texto e suas implicações; e conceitos-chave relacionados à diversidade e aos corpos na educação. Essa abordagem qualitativa, defendida por Tozoni-Reis (2009), foi essencial para captar as nuances e subjetividades nas discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade, proporcionando uma compreensão mais rica das dinâmicas educacionais, ao contrário da pesquisa quantitativa, que se concentra apenas em dados numéricos.

O processo metodológico da pesquisa foi fundamental para entender as práticas educacionais relacionadas à diversidade e aos corpos, destacando a importância de formações continuadas, como o Curso CDE, na transformação das práticas pedagógicas. Os dados coletados nos fóruns foram analisados criticamente para identificar avanços e desafios enfrentados pelos docentes em questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. A análise dos documentos revelou que a implementação do curso foi essencial para promover discussões sobre corpos e diversidade na educação, contribuindo para uma prática pedagógica mais inclusiva. O curso não apenas capacitou docentes, mas também incentivou reflexões sobre como trabalhar essas temáticas de maneira mais eficaz nas escolas, ajudando a superar preconceitos e construir um ambiente educacional mais justo e equitativo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A história da luta feminista no Brasil revela uma trajetória de crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho desde o final do século XIX, especialmente no setor industrial. Nesse período, influenciadas por ideias anarquistas e socialistas trazidas por imigrantes espanhóis e italianos, algumas mulheres começaram a reivindicar melhores salários e condições de trabalho, além de combater a discriminação de gênero. Um marco importante foi a criação do Partido Republicano Feminista por Leolinda Daltro, voltado para a mobilização das mulheres na luta pelo direito ao voto. A Associação Feminista também desempenhou um papel importante nas greves operárias de 1918 em São Paulo.

O primeiro movimento feminista no Brasil foi caracterizado por uma postura conservadora que reforçava papéis tradicionais de gênero, especialmente ligados à maternidade e às responsabilidades domésticas (Costa, 2005). Esse período conservador reafirmou a divisão sexual dos papéis sociais e justificou as demandas feministas dentro desse contexto. Com o golpe militar de 1964 e os regimes autoritários dos anos 1970, os movimentos feministas foram silenciados, e a participação feminina foi manipulada para apoiar os governos militares.

No entanto, nas décadas de 1980 e 1990, as organizações feministas começaram a ganhar visibilidade, com a criação do Conselho Estadual da Condição Feminina em São Paulo, em 1983. Nesse período, emergiu o “feminismo popular”, representado por mulheres de bairros periféricos, operárias e trabalhadoras rurais, além de organizações de mulheres negras que ampliaram a agenda política feminista, abordando intersecções entre raça, gênero e classe.

A relação entre gênero e trabalho permaneceu um tema central nas discussões feministas. De acordo com Rosemberg (2001), o sistema educacional brasileiro, predominantemente feminino, reflete as desigualdades de gênero no mercado de trabalho. As mulheres compõem a maioria dos profissionais da educação, especialmente no ensino infantil e fundamental. A autora também destaca como fatores socioeconômicos, como o trabalho precoce dos meninos, têm contribuído para o maior êxito escolar das meninas de famílias de baixa renda.

Outro aspecto relevante nas discussões sobre gênero e sexualidade é o papel dos estereótipos de gênero baseados no determinismo biológico. Conforme Machado (2021), a associação de hormônios com características específicas de homens e mulheres tem sido usada para justificar desigualdades e hierarquias de gênero. Esse tipo de discurso reforça a hegemonia heterossexual e contribui para a opressão não apenas das mulheres, mas também de todos aqueles que não se encaixam nas normas tradicionais de gênero.

A violência de gênero também é um tema recorrente e de difícil solução. Albuquerque (2021) aponta que a violência contra a mulher pode ocorrer em diversos contextos, desde o ambiente doméstico até o espaço público. A violência doméstica, especificamente, afeta a integridade física e psicológica das vítimas, muitas vezes cometida por membros da família ou pessoas próximas. Já a violência intrafamiliar refere-se a ações ou omissões que comprometem o desenvolvimento e o bem-estar de um membro familiar.

Em relação à população LGBTQIA+, Albuquerque e Silva (2021) discutem o aumento significativo dos crimes de ódio no Brasil, país que lidera o ranking mundial de mortes de pessoas trans. As autoras destacam a importância de políticas públicas e programas, como o Brasil sem

Homofobia, que visavam combater o preconceito e a violência. Entretanto, projetos como o “Escola sem Homofobia” enfrentaram grande resistência de setores conservadores, que argumentaram que essas iniciativas promovem a “ideologia de gênero”, um conceito usado para gerar pânico moral e impedir o avanço das discussões sobre gênero e diversidade nas escolas.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial na desconstrução de preconceitos e na promoção da igualdade de gênero. O curso de Extensão/Aperfeiçoamento *Corpos e Diversidade na Educação* (CDE) é um exemplo de iniciativa que busca trazer essas discussões para o contexto educacional. A pesquisa monográfica analisará essa experiência, buscando compreender como as questões de gênero e diversidade foram abordadas no curso e qual foi o impacto dessa formação para os/as profissionais da educação envolvidos/as.

4 RESULTADOS

O curso *Corpos e Diversidade na Educação* capacita os/as participantes a promover o desenvolvimento de alunos e alunas em diferentes contextos escolares, além de explorar experiências docentes. A primeira edição ocorreu em 2021 na modalidade EAD devido à pandemia, enquanto a segunda edição, analisada neste estudo, foi semipresencial e iniciada em 3 de setembro de 2022, em parceria com o IEMA Pleno, localizado no centro de São Luís, MA.

Organizado no Google Sala de Aula, o curso é composto por cinco módulos: um introdutório e quatro temáticos que abordam diversidade, igualdade de gênero, direitos humanos e educação inclusiva. Os fóruns de discussão são essenciais para a interação acadêmica e aprendizado colaborativo, permitindo que os participantes analisem criticamente temas de diversidade, gênero e sexualidade, desenvolvendo habilidades de argumentação e comunicação. A análise das contribuições de quatro cursistas (C1, C2, C3 e C4) revela representações variadas sobre corpos, gêneros e sexualidades, destacando a necessidade de uma educação inclusiva e democrática que reconheça e respeite a pluralidade de sujeitos.

O Módulo II auxilia no entendimento sobre a diversidade, desigualdades, estereótipos, preconceitos e discriminação. Para avaliar o conhecimento adquirido por seus/suas cursistas, foi questionado possibilidades para construir possíveis soluções ao paradoxo da diversidade e à garantia dos Direitos Humanos. Sobre esta questão,

C.1 evidencia que:

[...] a existência da pluralidade de sujeitos é uma postura de reconhecimento das diversidades, garantindo assim o exercício da cidadania de todos/as/es, de forma que as

relações estejam baseadas na justiça, em valores democráticos e laicos e na prática do diálogo e do respeito.

C.2 reitera que:

Parece óbvia, mas é complexa. Não se trata apenas de reconhecer as diferenças e vê-las como distanciadas da norma, se trata em si, de refletir sobre as normatizações que excluem e desqualificam o que é diferente e que limita direitos em detrimento de outros (os normais, os cisheteronormatizados).

C.3 enfatiza a valorização das diferentes experiências com acesso, permanência e participação dentro das instituições de ensino:

[...] essa ampliação provocará novas metodologias políticas e que possibilitará novas visões sociais e com isso pessoas mais sensíveis no que se refere a percepção de que todas tem seus direitos/deveres. Independentemente das diferenças intelectuais.”

Por fim, C.4 finaliza com sua compreensão acerca do trabalho docente:

[...] As instituições de ensino são territórios plurais de manifestação das relações de poder presentes na sociedade. Nesse lugar, se encontram diferentes saberes e experiências, narrativas de vida, de controle e libertação dos corpos.

O principal desafio da educação é lidar com a diversidade, promovendo cidadania plena com base em valores democráticos e inclusivos. A escola deve desconstruir estereótipos e preconceitos, evitando a exclusão de minorias, além de reconhecer a pluralidade social, pois é essencial para garantir justiça e respeito. No Brasil, o sistema educacional, ao impor padrões, reforça a exclusão de quem não se enquadra, gerando discriminação. Assim, a educação deve equilibrar igualdade e diferença, assegurando que todos, apesar das singularidades, tenham direitos e deveres em uma sociedade democrática.

No Módulo III, é descrito alguns conceitos sobre corpos e corporeidades, relacionando sua presença na educação e em práticas educativas. Na atividade final do material, foi solicitado para que os/as cursistas resumissem o seu entendimento sobre as relações existentes entre corporeidade, diversidade e educação. C.1 sintetiza:

Estes indivíduos com corpos diversos e dissidentes estão presentes em todos os espaços, sendo vítimas de um Estado que nega seus direitos e que usa suas instituições como instrumentos de controle e de normalização dos silenciamentos, preconceitos e discriminações. Na corporeidade experimenta-se as sensações, gostos, desejos, ritmos e nesse processo o corpo é forjado na busca por seu espaço no mundo. É o corpo que revela em suas expressões, sentimentos, gestos que constituirão a identidade. [...] A escola deveria ser um local de reflexão das desigualdades, com espaços para debates de inclusão, de combate às diversas formas de violências que permeiam os mais distintos personagens.

C.2 explica que:

Quando falamos de corporeidade estamos falando não apenas no aspecto biológico, mas em uma sinergia e composição de diferenças socioculturais dos quais são construídos de

forma harmônica e integrante. Essa mistura está presente nos espaços sociais dos quais participam dessa reunião de fatores, constituindo uma diversidade exponencial e rica em conhecimento e em saber, dos quais podem ser mostradas em debates orais e práticos dentro do campo da sala de aula, auxiliando nossos estudantes a terem uma visão holística acerca de sua realidade e poder distinguir as diversas temáticas que estão a sua volta.

Desta forma, compreende-se que a corporeidade implica a inserção do corpo em um mundo significativo e na relação dialética consigo mesmo, com outros corpos e com objetos do mundo. O corpo é o espaço expressivo que permeia a ação criativa e a condição humana, sendo um meio contínuo para a perpetuação do processo de vida. Ele é visto como um sintoma cultural e uma obsessão social, sendo alvo de intervenções como exercícios físicos, cirurgias plásticas e controle da alimentação, é moldado culturalmente e suas normas de inteligibilidade são impostas pela cultura (Costa, 2021, p. 20).

Por fim, o Módulo IV aborda relações de gênero na escola. No decorrer das leituras compartilhadas com os/as cursistas, foi pedido para que estes/as relatassem questões/diferenças de gênero no cotidiano escolar, e apresentassem alguma alternativa para a desconstrução da diferença ou problematização às questões de gênero.

C.1 observou que, nas aulas de Educação Física, meninas são incentivadas a participar de atividades leves, enquanto meninos são direcionados a práticas mais intensas, reforçando estereótipos de gênero. Ela expressou desconforto ao ser vista como “masculina” por querer participar das mesmas atividades e sugeriu promover a participação igualitária de meninos e meninas. C.2 apontou que as comemorações do Dia dos Pais e do Dia das Mães refletem estereótipos de gênero, associando símbolos públicos aos homens e privados às mulheres, o que ensina que o espaço público é masculino e o privado, feminino. Para ela, é essencial que a escola mostre que o ambiente público também pertence às mulheres. C.3 destacou que professores com uma educação patriarcal frequentemente reproduzem posturas machistas e homofóbicas, especialmente em discussões sobre o uso do banheiro feminino por alunos trans, priorizando a negação do direito ao uso em vez de considerar o impacto psicológico nas crianças.

Esses relatos indicam a urgência de repensar as práticas pedagógicas que perpetuam desigualdades de gênero, criando espaços mais inclusivos e que valorizem a diversidade de identidades e corpos. Os fóruns de discussão do Curso CDE revelam que a educação precisa ser um ambiente transformador, que promova o respeito à diversidade e atue na desconstrução de preconceitos. As contribuições dos/as cursistas reforçam a importância de um currículo que aborde

questões de gênero, sexualidade e direitos humanos, permitindo que a escola se torne um espaço de inclusão, reflexão e cidadania plena para todos/as/es.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas desenvolvidas no projeto *Corpos e Diversidade na Formação docente* continuada e nas práticas pedagógicas, no PIBITI, e nesta monografia alcançaram seus objetivos ao envolver educadores/as no curso de aperfeiçoamento, ampliando suas concepções sobre corpo, gênero e sexualidade. O debate sobre essas temáticas, antes marginalizado no ambiente escolar, ganhou relevância nos últimos anos, impulsionado pelas teorias feministas e pelos desafios sociais.

A resistência em discutir gênero e sexualidade nas escolas perpetua preconceitos, apesar da existência de leis que promovem a igualdade. O curso *Corpos e Diversidade na Educação (CDE)* foi fundamental para transformar as práticas pedagógicas e desconstruir estereótipos, conforme indicado pela avaliação de seus participantes. Os fóruns de discussão, realizados via Google Classroom, serviram como ferramentas pedagógicas valiosas, incentivando debates e trocas de experiências que fortalecem o entendimento dos educadores/as sobre diversidade e inclusão.

O CDE teve um impacto positivo no combate à LGBTQIfobia e na atualização das práticas pedagógicas, sendo considerado um curso de excelência por 75% dos participantes. A pesquisa conclui que a formação continuada dos/as docentes é essencial para construir uma educação plural e inclusiva, capaz de reconhecer e respeitar a diversidade de corpos, gêneros e sexualidades no ambiente escolar. Isso reforça o papel da escola na defesa dos direitos humanos e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro. **LGBTfobia: o que é e o que fazer para combater?** In: Curso de Aperfeiçoamento *Corpos e Diversidade na Educação (CDE)*, Módulo IV, 2021. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. p. 29-38.

_____, Zeila Sousa de. **Violência de gênero.** In: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO (CDE), Módulo IV, 2021. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. p. 14-21.

COSTA, Ana Alice Alcântara Costa. **O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política**. In: PISCITELLI, Adriana et al. Olhares feministas. Brasília: Ministério da Educação - UNESCO, 2005. p. 51-82.

_____, José Carlos Lima. **Corpos, gênero e sexualidade**. In: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO (CDE), Módulo III, 2021. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. p. 15-24.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **A contribuição de Estudo de Gênero**. In: Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE), Módulo IV, 2021. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. p. 5-13.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo**. In: PISCITELLI, Adriana et al. Olhares feministas. Brasília: Ministério da Educação - UNESCO, 2006. p. 117-150.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: www.rbhcs.com. ISSN: 2175-3423.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil,

ENSINO RELIGIOSO E DIVERSIDADE: DESAFIOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL

João Emanuel Galvão dos Santos⁶⁰
Kelly Almeida de Oliveira⁶¹

Resumo: Este texto explora o ensino religioso no contexto de uma escola pública de Codó/MA, como parte das atividades do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, alinhado à disciplina de Política Educacional do curso de Pedagogia da UFMA. Nosso objetivo é refletir sobre a importância do ensino religioso na promoção da diversidade cultural e religiosa e examinar os desafios específicos encontrados durante a prática em sala de aula. Como referencial teórico, acessamos os estudos de: Ghiraldelli (2009), Matos; Sousa (2020) e Souza; Lima (2021). A metodologia caracteriza-se como qualitativa, com revisão bibliográfica e etapa de campo. A pesquisa abrange uma análise histórica do ensino religioso na educação brasileira e as implicações da marginalização de religiões minoritárias, como as de matriz africana. Como conclusão, sugerimos diretrizes para a inclusão de conteúdos religiosos no currículo que promovam o pluralismo e o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Diversidade. Religiões de Matriz Africana. Codó/MA.

1 INTRODUÇÃO

A pluralidade religiosa no Brasil reflete uma sociedade marcada por diversas crenças e práticas espirituais. Nesse contexto, o ensino religioso nas escolas públicas emerge não apenas como uma disciplina, mas como uma ferramenta crucial para o entendimento e respeito à diversidade cultural. Historicamente, a inserção do ensino religioso enfrentou controvérsias e mudanças legislativas, variando de um enfoque cristão no período colonial a uma abordagem laica com a Constituição de 1891.

No entanto, o retorno da disciplina ao currículo obrigatório após a Assembleia Constituinte de 1933 e sua reafirmação na Constituição de 1946 sinalizam a relevância contínua do tema para a formação ética e cívica dos cidadãos. Contudo, apesar de sua importância, a disciplina de ensino religioso tem perdido espaço nas políticas curriculares, sendo tratada como uma disciplina facultativa e frequentemente deixada de lado em comparação com áreas como português, matemática e ciência.

⁶⁰ Graduando em Pedagogia pela UFMA/Codó. E-mail: joao.emanoel@discente.ufma.br

⁶¹ Doutora em Educação em Ciências e Matemática, Professora da UFMA/Codó. E-mail: ka.oliveira@ufma.br

Este texto tem como objetivo discutir o papel do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, analisando suas origens, seus desafios atuais e sua importância na formação ética e cívica dos alunos. Além disso, pretende explorar o impacto as dinâmicas e os desafios da implementação da disciplina em um contexto cultural e religiosa. A metodologia é composta por várias etapas interligadas, como Revisão de Literatura; Estudo de Campo; Análise de Dados; Discussão e Reflexão; e, Propostas de Intervenção.

2 O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

A trajetória do ensino religioso no Brasil teve início no período colonial, quando a educação era dominada pela Igreja Católica e, em especial, pelos jesuítas, que inseriram valores cristãos profundamente enraizados no sistema educacional (Ghiraldelli, 2009). Com a expulsão dos jesuítas em 1759, iniciou-se uma tentativa de laicização da educação, ainda que o acesso continuasse restrito às elites. Mais tarde, a Proclamação da República, em 1889, reforçou a separação entre Igreja e Estado, abrindo espaço para uma educação pública secular.

Entretanto, o ensino religioso voltou ao currículo das escolas públicas na Assembleia Constituinte de 1933, agora regulamentado como matéria obrigatória, status mantido pela Constituição de 1946, que consolidou sua presença na educação básica. Com a Constituição de 1988, no entanto, o ensino religioso tornou-se facultativo e passou a respeitar a pluralidade cultural e religiosa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou essa visão, integrando o ensino religioso ao currículo das escolas públicas de forma opcional e proibindo o proselitismo, para que a diversidade religiosa fosse garantida.

Apesar dessas mudanças, a implementação do ensino religioso ainda enfrenta desafios. Em muitas regiões, o cristianismo é predominante, o que leva à marginalização de religiões de matriz africana e indígenas. Além disso, muitos professores carecem de formação adequada, o que dificulta a promoção de uma visão inclusiva e crítica da diversidade religiosa. O ensino religioso também é desvalorizado no currículo, tratado como secundário em comparação a outras disciplinas.

A exclusão do ensino religioso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 gerou debates, sendo vista como um retrocesso na promoção da diversidade religiosa, limitando o diálogo inter-religioso necessário para a construção de uma sociedade inclusiva. Apesar das garantias legais, a implementação do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras enfrenta uma série de desafios práticos.

Um dos maiores obstáculos é garantir que a disciplina reflita, de fato, a pluralidade religiosa do país. Em muitas regiões, o cristianismo continua sendo a tradição predominante, o que leva à marginalização de religiões minoritárias, como as de matriz africana e as religiões indígenas. Estudos mostram que essas religiões, apesar de sua importância cultural e histórica, ainda enfrentam preconceito e marginalização, tanto na sociedade quanto nas escolas (Matos; Sousa, 2020).

Outro desafio significativo está relacionado à formação dos professores. Muitos docentes que ministram o ensino religioso não possuem formação adequada para abordar a diversidade de crenças de forma crítica e respeitosa. Sem uma formação específica, esses professores tendem a reproduzir os valores e crenças predominantes em suas próprias comunidades, o que reforça a hegemonia de algumas tradições religiosas em detrimento de outras (Souza; Lima, 2021).

A exclusão do ensino religioso da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, foi uma decisão que gerou controvérsias e debates acalorados. O Ministério da Educação (MEC) justificou a exclusão com base na LDB, argumentando que a responsabilidade pela regulamentação do ensino religioso caberia aos Estados e Municípios. No entanto, essa exclusão é vista por muitos como um retrocesso no compromisso do Estado com a promoção da diversidade religiosa. Isso também limita as oportunidades de promover o diálogo inter-religioso nas escolas, uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva (Silva, 2007).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Durante o estágio na escola pública de Codó, observamos que o ensino religioso é tratado de forma periférica, sem materiais específicos e com lacunas na formação docente. A professora da turma improvisa os conteúdos das aulas, refletindo uma ausência de diretrizes claras e de apoio institucional. Essa situação compromete o desenvolvimento das crianças e a abordagem pluralista, uma vez que práticas religiosas hegemônicas acabam prevalecendo, o que resulta em uma exclusão implícita de religiões minoritárias.

Codó é conhecida por sua rica tradição em religiões de matrizes africanas, especialmente o Tambor de Mina. No entanto, o conteúdo observado no estágio minimiza essa prática cultural, resultando em uma abordagem superficial que limita o entendimento da pluralidade religiosa brasileira. A ausência de discussão sobre as religiões africanas é surpreendente, dada a presença

e a relevância cultural dessas práticas na região. Essa marginalização se manifesta não apenas na omissão dos conteúdos, mas também na resistência a incluir práticas de matriz africana como parte do ensino religioso.

Esse cenário de desamparo se reflete não apenas na experiência docente, mas também no desenvolvimento das/os estudantes, que perdem a oportunidade de aprender suas próprias crenças e sobre a diversidade cultural e religiosa. Entre as propostas, temos: formação contínua de docentes sobre diversidade religiosa (Souza; Lima, 2021); é importante que o Estado desenvolva materiais didáticos que reflitam a diversidade religiosa do país de maneira justa e inclusiva; e, criação de diretrizes curriculares mais claras para o ensino religioso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para a promoção do respeito à diversidade cultural e religiosa. Contudo, a sua implementação enfrenta desafios práticos significativos, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à construção de um currículo verdadeiramente inclusivo. A exclusão do ensino religioso da BNCC representa um retrocesso no compromisso do Estado com a diversidade, limitando as oportunidades de aprendizado e de promoção do diálogo interreligioso nas escolas.

Apesar das dificuldades, é possível melhorar a disciplina de ensino religioso por meio de investimentos em capacitação docente, desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e criação de diretrizes curriculares claras. Essas medidas são essenciais para que o ensino religioso possa cumprir seu papel de formar cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos das diferenças culturais e religiosas presentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortêz, 2009.

MATOS, Vicente de Paulo Araújo de; SOUSA, Léa Barbosa de. **Educação e Diversidade Religiosa: Breve Discussão sobre a Implementação do Ensino Religioso no Brasil**. Id on Line Rev. Mult. Psic., 2020, vol. 14, n. 52, p. 947-960. ISSN: 1981-1179.

MARCILIO, Maria Luiza. **A educação dos jesuítas no Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Maria; LIMA, Cláudia. **Educação e Pluralismo Religioso nas Escolas Brasileiras**. Revista Brasileira de Educação, 2021.

HOJE FAÇO COM MEU BRAÇO O MEU VIVER: QUESTÕES DE GÊNERO NA EJATEC MARANHENSE

Laura Cristina Feitosa de Carvalho⁶²

Iran de Maria Leitão Nunes⁶³

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos busca garantir acesso, permanência e continuidade dos estudos para aqueles/as que não iniciaram ou interromperam a educação formal. A EJATEC, integrada à Educação Profissional, é parte desse esforço. O estudo analisa a adesão por gênero nos cursos da EJATEC no Maranhão, com base na experiência do CE Liceu Maranhense. Nossa pesquisa qualitativa, para apresentação no “GT 3”, analisa documentos e programas referentes à EJA e a EJATEC no Maranhão e no lócus da pesquisa. Acreditamos que existe uma generificação nas escolhas feitas pelos/as estudantes quantos aos cursos Técnicos Profissionalizantes oferecidas na EJATEC.

Palavras-chave: EJATEC. Gênero. Educação no Maranhão.

1 “HOJE FAÇO COM MEU BRAÇO O MEU VIVER”

Milton Nascimento, em 1967, escreveu na música “Travessia”: “Já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver... Meu caminho é de pedra, como posso sonhar?” Ela poderia ser trilha sonora dos/as estudantes jovens, adultos/a e idosos/as que foram expulsos da/pela escola devido à necessidade de trabalhar, criar filhos/as ou à falta de condições de subsistência, e que retornam ao sistema de ensino em busca de conhecimentos, novas vivências e educação formal.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é refletir sobre a adesão em relação ao gênero aos cursos oferecidos pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJATEC) do Maranhão a partir da experiência do Centro de Ensino Liceu Maranhense. Buscamos suporte teórico em Diego Pereira⁶⁴ (2024), Moacir Gadotti (2014), Paulo Freire (1976), Tatiana Cruz (2017), Silvia Yannoulas (2013), Pierre Bourdieu (2007) para

⁶² Mestranda vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Maranhão; Pedagoga. E-mail: laura.feitosa@discente.ufma.br

⁶³ Pós - Doutora vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Maranhão; Professora Associada do Departamento de Educação II. E-mail: iran.nunes@ufma.br

⁶⁴ Utilizaremos o primeiro e último nome dos/as autores/as aqui citados para dar visibilidade às identidades que ficam camufladas quando citamos apenas o sobrenome (Camila Rezende, 2019).

compreendermos a EJA, EJATEC e gênero em seus aspectos históricos, culturais e sociais. Este estudo divide-se em duas seções após a introdução, a segunda seção aborda o histórico da EJA no Brasil; em seguida, discutimos na terceira parte os aspectos específicos da EJATEC no Maranhão, em interface com as questões de gênero na experiência do Liceu Maranhense em cursos técnicos profissionalizantes. Apresentamos nossas percepções sobre o alcance dos objetivos e a importância de reflexões sobre gênero na educação.

1 “FAZ TEMPO QUE A GENTE CULTIVA A MAIS LINDA ROSEIRA QUE HÁ”

O título dessa segunda seção é um trecho da música “Roda-viva”, escrita em 1967, por Chico Buarque. Chico buscava driblar a censura que, assim como tentava calar artistas, educadores e jornalistas, também extinguiu iniciativas de alfabetização de adultos no país. “Faz tempo que a gente cultiva a mais linda roseira que há” aqui refere-se às diversas tentativas de cultivo de uma educação para jovens, adultos e idosos que discutiremos nesta seção.

No Brasil, as primeiras atitudes em prol da Educação de Jovens e Adultos surgem no século XX, a partir de mobilizações em relação à alfabetização. Antes de aprofundarmos nossa discussão sobre os aspectos mais específicos da modalidade, precisamos compreender também como meninos e meninas eram educados no espaço formal nessa temporalidade, visto que articularemos a EJA e EJATEC às questões de gênero⁶⁵. Segundo Iran Nunes (2023), fontes iconográficas do século XIX e primeiras décadas do século XX apresentavam espaços escolares variados, com diferentes situações do cotidiano escolar relativas à época. Algumas salas de aula exclusivamente masculinas ou femininas, em nítida separação por gênero, em outras meninos e meninas compõem as mesmas classes, mas sentados em carteiras separadas ou em filas divididas pelo sexo biológico.

Quanto à alfabetização, no livro “Contribuições para o estudo da demografia do Brasil” (IBGE, 1970) são destacados os avanços quanto ao gênero, onde em 1950 entre a faixa etária de 15 a 19 anos a taxa de alfabetização masculina (52,65%) era levemente menor que a feminina (52,17%). Uma inversão se comparadas às estatísticas do Censo de 1940, em que a taxa masculina (46,17%) era maior que a feminina (44,51%). Na faixa etária entre 20 a 29 anos, a alfabetização feminina mantém-se inferior à masculina, essa diferença aumenta com o avanço da idade.

⁶⁵ O conceito de gênero nasce nos anos de 1960, a partir de estudos e debates entre feministas e pesquisadoras das universidades e tem sua primeira caracterização como construção social no que se refere ao sexo (Sirlene Mota e colaboradoras, 2024, p. 175)

Revelando, na época, um padrão de desigualdade mais acentuado na geração mais velha. “Em 1940, a quota de alfabetização excedia 50% apenas nos grupos de idade de 20 a 49 anos da população masculina; em 1950, excede este limite nos grupos de 15 a 59 anos da população masculina e no de 15 a 19 da feminina” (IBGE, 1970, p. 389).

No final do ano de 1940, surgem as primeiras políticas públicas direcionadas para a educação de adultos e com isso, iniciam-se campanhas em prol da alfabetização. Durante o período de 1959 a 1964 a educação para adultos torna-se objeto de discussões pelo país através de movimentos tais como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964, coordenado pelo educador Paulo Freire.

Diego Pereira (2024), relata que os anos de 1960 foram importantíssimos para a alfabetização de adultos no Brasil devido às várias campanhas empreendidas pelo poder público que tinham como objetivo erradicar o analfabetismo no país, contudo, em 1963, o presidente João Goulart, através do Decreto nº 26 de março daquele ano, extinguiu todas as campanhas, instituindo por meio do Decreto nº 53.465 de 1964 o Programa Nacional de Alfabetização inspirado no método desenvolvido por Paulo Freire em sua experiência em Angicos (RN). Apesar da inspiração, na prática era bem diferente, pois o que chegava às escolas eram práticas pedagógicas prontas, que nada tinham de próximo ao que Freire escreveu.

No período compreendido entre 1960 e 1970, ao qual nos referimos anteriormente, “amplia-se a vantagem adquirida pelas mulheres em relação aos homens quanto à alfabetização nos grupos de 5 a 9 até 15 a 19 anos. Nos grupos seguintes, o que se observa é um encurtamento da distância que separa as taxas femininas das taxas masculinas de alfabetização (Alceu Ferraro, 2009, p.37)”. Acreditamos que isto se deu devido às reformas educacionais na década de 1960 que, influenciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, expandiram o ensino gratuito e obrigatório.

Já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, a EJA foi definida como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na “idade própria”. Assim, os sistemas de ensino garantirão gratuitamente ao público-alvo oportunidades educacionais apropriadas, sendo consideradas as características dos/as mesmos/as, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mantendo cursos e exames supletivos que compreendam a base nacional comum do currículo. Ao

Poder Público, definiu-se que este viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do/a trabalhador/a na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Entre 1996 e 2000, a alfabetização no Brasil apresentou um acréscimo geral, mas as mulheres se destacaram com uma taxa de alfabetização superior à dos homens, consolidando uma tendência que seria cada vez mais recorrentes nos censos seguintes do país. Nos anos 2000, as mulheres tinham uma taxa de alfabetização de 87,7% comparada a 85,3% dos homens, a diferença aparecia em faixas etárias mais jovens.

Atualmente, a resolução nº. 01/2021 de 25 de maio de 2021 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o intuito de visibilizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos, a EJA pode ser ofertada presencialmente, por meio de Educação a Distância nos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (EJA/EaD) – isso se deve também à Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 – integrada a educação profissional em cursos de qualificação ou técnicos de nível médio, sendo o foco da EJA a educação e a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Com suas particularidades e um público que pertence a contextos diversos, a EJA constitui-se como uma modalidade de grande importância histórica e social, mas que aparece em alguns momentos apenas como uma “instrução compensatória”. A EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação a Distância deve ser foco da nossa atenção para que não seja precarizada.

2 “SURGIA DO DIREITO A LUZ DOURADA”: EJATEC no Maranhão

Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Maranhão começa a construir aspectos legais para a modalidade da EJA, aprovando resoluções que estabeleciam normas e propostas pedagógicas. Entretanto, no solo maranhense as iniciativas para a população jovem, adulta e idosa não são tão recentes e nem começaram com a LBD. A exemplo, citamos a Casa dos Educandos e Artífices que, em 1942, acolhia, sustentava e instruía meninos pobres, maiores de dez anos.

Também as escolas noturnas em funcionamento no Maranhão têm uma longa história, segundo Tatiana Cruz (2017, p. 47) o “Colégio Nossa Senhora da Glória, fundado em 1844, que funcionou por 20 anos, só atendia ao sexo feminino, ministrava aula noturna para as mulheres da

sociedade de São Luís, com um detalhe interessante: elas usavam véu a fim de que não fossem reconhecidas como analfabetas.” Percebemos que o analfabetismo para essas mulheres se apresentava como algo vergonhoso, mas precisamos percebê-lo em uma concepção crítica como Freire (1976, p. 13) percebia “o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”.

Atualmente, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no estado do Maranhão, segundo o Documento Curricular do Território Maranhense (2022) será ofertada a partir dos princípios contidos nas orientações previstas na Lei nº 13.415/2017, nas DCNEM/2018, nas normas do Sistema de Ensino Estadual, do Conselho Estadual do Maranhão, especialmente a Resolução 277/2021-CEE/MA, que estabelece normas complementares para implementação do ensino médio nos termos da Lei nº 13.415/2017, assim como demais normas vigentes que direcionam a oferta da educação profissional e técnica no país, como a Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020, que aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

A educação profissional no Maranhão está sendo desenvolvida no Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJATEC), articulando ensino médio e qualificação profissional. Vale ressaltar que o Maranhão foi o primeiro estado do Brasil a instituir a EJATEC totalmente presencial. Em 2024 foram previstas 6.905 vagas para ingresso de estudantes na 1ª Etapa da EJATEC em Centros de Ensino e Unidades Vocacionais do IEMA, em 27 municípios do Maranhão. A meta para este ano é a expansão da oferta de Educação profissional e tecnológica.

O Liceu Maranhense fundado em 24 de julho de 1838, tornou-se uma das escolas mais reconhecidas do estado do Maranhão e hoje tem na EJATEC 379 estudantes matriculados/as das mais diversas classes sociais. Em seu Projeto Político Pedagógico do ano de 2022 é destacado o perfil do cidadão/ã a ser formado/a nas dependências da escola, a intenção é formar pessoas conscientes, críticas, proativas, capazes de refletir sobre a realidade, jovens competentes e hábeis para o mercado de trabalho de forma que contribuam para mudar a realidade econômica do nosso estado. Quanto à concepção de currículo, este é voltado para a dinâmica da sociedade, do trabalho, sendo norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Referencial Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Desde o ano de 2022, o Liceu oferece a EJATEC. Atualmente conta com os seguintes cursos:

Quadro 1 – Cursos Oferecidos na EJATEC no Liceu Maranhense (2024)

CURSO	EIXO TECNÓLOGICO	HORAS
Técnico em Gerência em Saúde (TGS)	Ambiente e Saúde	1200H
Técnico em Gastronomia (TG)	Turismo, Hospitalidade e Lazer	800H
Técnico em Logística (TL)	Gestão e Negócios	800H

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2024)

De acordo com as matrizes curriculares dos cursos de Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrada a Educação Profissional, a formação geral constituída pelas áreas de conhecimento e componentes curriculares serão desenvolvidas atividades intervalares a cada período a partir de Projetos Integradores, de forma a assegurar a aplicação dos conhecimentos construídos em situações reais. Os Projetos Integradores são entendidos “como uma estratégia educacional que possibilita a correlação entre os objetos de conhecimentos dos mais variados componentes curriculares, de modo que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais, inerentes à Formação Profissional e Integral, sejam incorporados e integrados à vivência estudantil (André Costa e colaboradores/as, 2023, p. 22).

Já a formação profissional técnica será desenvolvida a partir de atividades práticas em ambientes reais ou simulados do mundo do trabalho ou ainda em atividades extraclasse, possibilitando a vivência mais próxima com o mundo do trabalho. Quanto à inserção no mundo do trabalho, foi-nos informado em conversa com o Diretor Adjunto da escola, que para a conclusão do curso os estudantes devem entregar um Trabalho de Conclusão de Curso elaborado de forma coletiva, após os dois anos do curso (I etapa e II etapa) ou se formam através de Estágio Subsidiado pelo Estado, mas que a segunda alternativa ainda não ocorreu desde a implementação da EJATEC na escola, por falta de consórcio do Estado com as empresas que receberiam os/as estudantes.

Importante destacar que na matriz curricular da EJATEC há um “Núcleo Comum – Formação Profissional” a todos os cursos, no qual são desenvolvidos os componentes curriculares: projeto de vida e empreendedorismo, pesquisa científica, linguagem, trabalho e tecnologia e intervenção sociocultural.

As atuais turmas na EJATEC do Liceu Maranhense são bem variadas quanto à faixa etária, sendo 20 a 30 anos a maioria do público que compõe as salas, estando distribuídas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 – Cursos distribuídos por etapa, turma e gênero

TURMA	ETAPA	CURSO	MATRÍCULA		TOTAL DE ESTUDANTES
			F	M	
100	I	TG	34	11	45
101	I	TG	34	9	43
102	I	TL	15	30	45
103	I	TL	25	20	45
104	I	TGS	28	17	45
105	I	TGS	32	13	45
200	II	TL	21	16	37
201	II	TL	16	18	34
202	II	TG	34	6	40
TOTAL	-	-	239	140	379

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2024)

Nos interessa no presente artigo refletir, a partir da Análise de Conteúdo⁶⁶, sobre para quais cursos se direcionam os/as estudantes de acordo com o gênero. Quanto às identidades trans ou travesti, não obtivemos dados sobre esse público nos documentos que nos foram gentilmente disponibilizados nem ao perguntarmos sobre esses/as estudantes. Por que eles/elas não aparecem?

Percebemos no curso para formar Técnico/as em Gastronomia (TG) a predominância feminina com 102 mulheres e 26 homens nas três turmas da primeiras e segunda etapa, diante do público majoritariamente feminino vemos uma feminização desse espaço. Por feminização entendemos o conceito desenvolvido por Silvia Yanoullas que compreende o termo para caracterizar a crescente incorporação das mulheres no mercado de trabalho em uma construção social desse espaço como feminino, “por natureza” designado por múltiplas determinações como, por exemplo, a aptidão natural da mulher a servir outras pessoas nos referindo ao curso de gastronomia.

Alimentar é cuidar e o cuidado é lido como feminino. A divisão sexual do trabalho estabeleceu de forma material e ideológica o trabalho feminino diferente do masculino, desvalorizando um e valorizando o outro. Por que há uma baixa procura masculina nos cursos de

⁶⁶ Técnica de pesquisa que se baseia na interpretação de textos, imagens e outras formas de comunicação para identificar padrões, temas e significados subjacentes.

gastronomia? O que afasta o homem da cozinha? Podemos pensar do porquê com Pierre Bourdieu (2007, p. 112-113) “que as funções que convém às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviços; segundo, que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens (...) terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas”.

No curso Técnico em Gestão de Saúde também percebemos tal feminização visto que as mulheres são o dobro dos homens, 60 mulheres e 30 homens nas duas turmas da primeira etapa. Tal dado reforça a relação do cuidar às mulheres, muitas vezes compreendido com extensão de suas tarefas domésticas. Com a luta feminista por mais espaços de trabalho para mulheres, estas se inseriram no mercado de trabalho, mas isso também acarretou em precarização de condições de trabalho, salários mais baixos do que os dos homens que cumprem a mesma função e cargas de trabalho maiores, além do assédio sofrido no ambiente.

E, apesar do grande número de mulheres, o quantitativo de homens também nos dá uma prospecção positiva quanto a uma possível mudança no cenário da saúde brasileira que é ocupado por mulheres. O que nos motiva a perguntar: os homens estariam inserindo-se nesses espaços laborais, ou temos uma realidade pontual no Liceu Maranhense? Respostas que a natureza desse trabalho não nos permite atingir.

Diferentemente dos dois cursos que discutimos anteriormente, nas quatro turmas da primeira e segunda etapa o curso Técnico em Logística é composto, em sua maioria, por homens, 84 homens e 77 mulheres. Dentre os três cursos oferecidos esse é o que os homens “dominam”, apesar da diferença não ser tão grande comparado ao número de mulheres. Ainda que mais mulheres se insiram no espaço considerado “naturalmente masculino”, este espaço ainda irá se configurar como um lugar deles porque foi designado historicamente, culturalmente e socialmente a eles a vivência em indústrias, comércios e transportadoras. Essa divisão sexual do trabalho pode ser entendida como uma lógica de dominação.

Reconhecemos que criamos e reforçamos certas normas e expectativas que moldam os comportamentos, tanto de homens quanto de mulheres, o que nos leva a questionar: as escolhas feitas pelos/as estudantes ao se matricularem nos cursos que preferiram foram espontâneas ou resultado de normas e expectativas? O que é percebido como desejo genuíno é, na verdade, resultado de um condicionamento social profundo, que faz com que nos adaptemos a hierarquias masculinas. Dessa forma, esses desejos que parecem surgir dentro dos estudantes naturalmente, são uma internalização de normas de outros/as pessoas.

Além do que foi dito anteriormente, percebemos que há na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Maranhão um engajamento a favor da formação de mão de obra “qualificada”. O avanço do empreendedorismo no currículo precisa ser visto com desconfiança, mas como fazer com que os/as estudantes percebam essa armadilha, se ela é apresentada como a salvação para suas carreiras profissionais ao conquistarem o diploma no final do curso? Mesmo que critiquemos a educação profissional como ela se apresenta, sem criticidade e oferecendo cursos que são operacionais com pouca ou quase nenhuma possibilidade de ascensão social, para muitos/as estudantes esta é a oportunidade de conseguir uma profissionalização e melhorar suas condições de existência. Utilizando-nos do pensamento de Stephen Ball (2011, p. 186) “a implementação de reformas educacionais baseadas no mercado constitui essencialmente uma estratégia de classe que tem como um dos seus principais efeitos a reprodução de vantagens e desvantagens ligadas à classe social (e à etnia)”.

3 “A RODA VIVA CARREGA A ROSEIRA PRA LÁ”

Com a expressão de Chico Buarque, queremos apresentar algumas considerações provocadas pelos dados iniciais de nossa pesquisa. Acreditamos que existe uma “generificação” nos cursos Técnicos Profissionalizantes que pode ser discutida pela escola para que promova uma diversificação do público desses cursos e, conseqüentemente, essa diversidade refletirá no mercado de trabalho. Bem como reconhecemos a necessidade de problematizar as condições de trabalho de homens e mulheres no cenário que vivemos. De certa forma, a EJA e EJATEC são possibilidades de futuro para jovens, adultos e idosos, mas os componentes curriculares precisam ser refletidos e tensionados dentro da própria escola.

Pensamos que uma educação profissionalizante por si só não forma indivíduos críticos, empenhados na transformação social, por isso, precisamos voltar nosso olhar para essa realidade neoliberalista de educação. Vemos que ainda há muito o que se caminhar para uma educação comprometida com as questões de gênero, educação e trabalho. A roda-viva do neoliberalismo todos os dias encontra formas de distanciar os/as estudantes de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 185-215.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner .21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 01/2021 de 25 de maio de 2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

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

BRASIL. Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12727, 1967.

CASTRO, César Augusto. **Vista da infância e trabalho no Maranhão provincial**. Revista Multidebates, v.4, n.1 Palmas-TO, abril de 2020. ISSN: 2594-4568 Disponível em: <<https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/188/184>>. Acesso em: 6 set. 2024.

COSTA, André Bello de Sá Rosas et al. **Projetos Integradores na EJATEC - MA** / André Bello de Sá Rosas Costa, Josélia Silva Castro, Marcos Eduardo Miranda Santos, Vanderluce de Almeida Silva, Rainilde Gomes Campos, Josete Sousa Ferreira, Cleia Silva Costa. - 1. ed. - São Luís, MA: EDUEMA, 2023.

CRUZ, Tatiana Rocha. **Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

IBGE. Conselho Nacional de Estatística. **Contribuições para o estudo da demografia no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, Parte G – Alfabetização, p. 387-448, 1970.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais**. São Luís, 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio**. Vol. II. São Luís, 2022.

NUNES, Iran de Maria Leitão. (2023). **HISTÓRIAS DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E A COEDUCAÇÃO: REGISTROS DE UM PERCURSO**. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15263>

PEREIRA, Diego Rodrigo. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO: o abandono e a evasão escolar em questão** / Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. 176 f.

REZENDE, Camila Ribeiro de Almeida. Objetividade na escrita acadêmica – Reflexões interseccionais sobre corpos que escrevem. In: BERTOTTI, Bárbara Mendonça et al. (Orgs.) **Gênero e resistência**, volume 1: memórias do II encontro de pesquisa por/de/sobre mulheres [recurso eletrônico], Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

TEIXEIRA, Eriveth Silva; DIAS, Adriana da Silva; SILVA, Sirlene Mora Pinheiro. Políticas Públicas para a diversidade sexual e de gênero: desafios e insubmissão na educação. In: **A insubmissão da mulher professora face às atuais categorias**/ Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Iran de Maria Leitão Nunes (orgs.). – 1. E. – Curitiba, Appris, 2024.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: FALANDO SOBRE DIVERSIDADE

Leidy Morgana de Sousa Agapto ⁶⁷

Resumo: O estudo busca tornar evidente a importância da leitura literária na escola, no que diz respeito à literatura infantil. Nos apoiamos em Andruetto (2012) Durand (1997), Cadermatori (2010) e Coelho (2000), a literatura infantil enquanto ferramenta para a discussão da temática diversidade, as leituras literárias estudadas foram analisadas, e o intuito foi buscar em cada uma das obras, frases ou expressões que fizessem referência a diversidade. Sobre diversidade nos fundamentamos em Gomes (2012), referente à questão da representatividade negra, nos fundamentamos em Almeida (2019), e sobre os estereótipos de gênero em Nunes (1999). Entendemos que é necessário desnaturalizar o preconceito, e combater padrões que propagam estereótipos que inferiorizam determinados traços ou características, e por isso devemos buscar dialogar e entender sobre diversidade, para a promoção de uma sociedade justa.

Palavras-chave: Literatura infantil. Diversidade. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como propósito evidenciar a relevância do uso da leitura literária na escola, como ferramenta para dialogar sobre diversidade e inclusão. O intuito é de abordar temas de grande importância, como: a representatividade negra, a diversidade de raças, cores e traços físicos que nos distinguem, nos tornando únicos e especiais, além da abordagem de personagens com deficiência, visando à inclusão, a desmistificação dos estereótipos que definem a feminilidade e, padronizam comportamentos, regulando ações, brincadeiras, brinquedos e outros.

A metodologia utilizada foi a análise de algumas obras literárias. Buscamos observar nas obras, qualquer expressão, citação, frase ou palavra que fizesse referência à diversidade. Sobre a definição de diversidade, utilizamos Gomes (2012), que aborda sobre a importância de retratar a diversidade, valorizando as individualidades, e para aprofundar a discussão das temáticas contidas nas obras literárias, sobre representatividade negra e o combate ao racismo, nos fundamentamos em Almeida (2019), sobre os estereótipos de gênero, Nunes (1999) nos permite categorizar a

⁶⁷ Ciências humanas, Geografia – UFMA, Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE – UFMA. Atualmente, coordenadora da Educação Infantil em uma escola no município de Davinópolis - MA. E-mail: leidymorgana@hotmail.com

feminilidade ligada a traços comportamentais, habilidades e papéis sociais que normalmente são ligados aos sexos.

As leituras literárias estudadas foram: *Diversidade* de autoria de Tatiana Belinky, publicado em 2018. *Amoras* de autoria de Emicida, publicado em 2018. *Tudo bem ser diferente* de autoria de Todd Parr, publicado em 2002. *A princesa espertalhona* de Babete Cole, publicado em 2004.

Acreditamos que, ao promover diálogos, a partir dessas temáticas, possibilitamos às crianças, o contato com histórias que retratam a diversidade, e a partir de um discurso que venha contribuir para a reflexão, permitindo que elas entendam a importância das diferenças e do respeito com cada indivíduo, a compreensão de si e do outro, com empatia e amor, cuidado e atenção.

2 LEITURA LITERÁRIA NO COTIDIANO ESCOLAR

A literatura infantil no cotidiano escolar é uma ferramenta muito poderosa, pois pode ser utilizada de inúmeras formas, como ferramenta pedagógica, e como leitura literária. Enquanto recurso pedagógico durante o processo de alfabetização e letramento, fazendo análise da gramática ou explorando a interpretação textual, produção de texto, ou treinar a escrita.

Sobre as características da literatura, Andruetto (2012, p. 60) afirma que: “[...] a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma [...]”. A literatura infantil deve possibilitar a criança fazer uso do imaginário. E Durand (1997) fala sobre a importância do imaginário e, o classifica como um conjunto de imagens e relações, que tratam das representações coletivas, ou seja, propõe a organização entre o homem e o meio, através do imaginário para o desenvolvimento da criança.

A literatura possibilita a criança a entender melhor o que acontece a sua volta, pois os livros podem abordar inúmeras questões, e diversas situações, vividas ou não pela criança, que através do imaginário pode experimentar, vivenciar situações ou ir a diversos lugares.

Quanto à função da leitura literária, as obras infantis devem proporcionar às crianças a possibilidade de ampliar os sentidos aquilo que lê (Cadermatori, 2010, p. 17) reafirmado as peculiaridades da literatura. Coelho (2000, p. 46) fala que “[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte.” E o ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula, é um espaço propício para estimular o desenvolvimento do gosto pela leitura literária e principalmente refletir sobre a realidade que o cerca.

Como mencionado anteriormente, a leitura literária pode abordar diversos temas com os pequenos. Desde assuntos mais delicados, como a morte, o luto, o medo, até assuntos que mais sérios, como os sentimentos, que nós tentamos entender e desvendar ao longo da vida, a alegria, a raiva, a inveja, a tristeza, a saudade e o amor. Temáticas de grande importância para a construção e o desenvolvimento de uma sociedade igualitária, como o preconceito racial ou de gênero, e questões que estão ligadas à diversidade, como a desmitificação referente a algumas limitações de pessoas com deficiências, corpos diversos que devem ser retratados, etarismo, diversidade cultural e religiosa.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)⁶⁸, é um dos documentos que norteiam a educação em nosso Estado, o DCTMA apresenta os conhecimentos essenciais definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶⁹, que norteiam as aprendizagens e as áreas de conhecimento. O documento dialoga sobre a importância das temáticas diversidade e inclusão, sobre como é importante que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem.

É substancial abordar sobre o preconceito, o racismo, o machismo, a homofobia e todo e qualquer tipo de intolerância e ódio, além da diversidade biológica, cultural, social, de classe, religiosa, de gênero ou étnica. Sobre a temática da inclusão, o DCTMA reafirma o que diz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁷⁰ em seu artigo 3º, que trata sobre a importância da valorização à diversidade, o apreço à tolerância e a inclusão de pessoas com deficiências.

Sobre a questão da diversidade no ambiente escolar, Gomes (2012) fala que refletir sobre a diversidade cultural implica em reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocar como proposta em nossas pautas, dentro do processo educativo, reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, e superar as velhas opiniões formadas sem reflexão.

Por que falar sobre diversidade e inclusão com as crianças? É importante que as crianças se sintam representadas, mas também que compreendam questões e problemáticas de muita relevância para a nossa sociedade, e para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e

⁶⁸ MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju__pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 15 ago. 2024.

⁶⁹ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

⁷⁰ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

democrática, por isso, as crianças precisam entender, o quanto antes, sobre seus direitos e deveres, compreendendo o que podem e o que não podem fazer, o respeito aos outros e a importância de conviver de forma harmoniosa em grupo.

Aprender a conviver em sociedade, respeitando as diferenças e compreendendo que cada indivíduo é único, e que temos as nossas peculiaridades e também as nossas semelhanças, sem os estereótipos é possível viver de forma mais intensa, sejam os estereótipos relacionados aos gêneros, que podem limitar a construção de experiências, e a criança não será estimulada a desenvolver novas habilidades, mas apenas as que estão relacionadas às brincadeiras quando são definida como brincadeiras de menina ou brincadeiras de menino, assim como os brinquedos quando separados pelo gênero.

Existem os estereótipos raciais, relacionados à discriminação racial, um exemplo é o estereótipo padrão de bandido, nas mídias e livros, em que os negros e negras representam papéis secundários, ou sempre em posição subalterna. Outro estereótipo é o capacitismo, que é o preconceito direcionado as pessoas com deficiências, existe a pressuposição, de que existe um corpo ideal, e normalmente pessoas com deficiências são infantilizadas ou tratadas como incapazes, por conta de suas limitações, sejam físicas, intelectuais, visuais ou outras.

Gomes (2012) conceitua a diversidade sobre dois pontos de vista: 1º primeiro a autora define como algo que mostra as diferenças construídas culturalmente, tornam-se empiricamente observáveis; 2º como as diferenças construídas ao longo do processo histórico tanto nas relações sociais quanto nas relações de poder, tornando-os diferentes para dominá-los. E podemos incluir diversos grupos e minorias historicamente excluídas e marginalizadas, como às pessoas com deficiências, negros, LGBTQI+, mulheres, índios, idosos e outros.

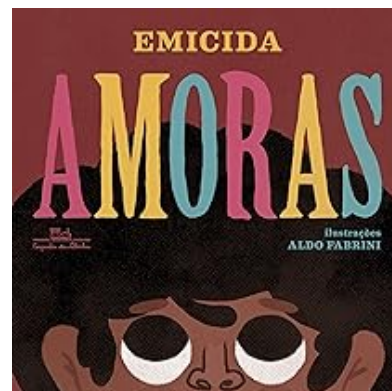
3 LEITURA LITERÁRIA E DIVERSIDAD

Para ampliar as discussões de tais temáticas na escola, sugerimos algumas obras de literatura infantil que abordam questões importantes, são elas: *Diversidade* de autoria de Tatiana Belinky, publicado em 2018. *Amoras* de autoria de Emicida, publicado em 2018. *Tudo bem ser diferente* de autoria de Todd Parr, publicado em 2002. *A princesa espertalhona* de Babete Cole, publicado em 2004. A seguir faremos a explanação das obras citadas, dando ênfase às questões abordadas e aos diálogos construídos em cada uma delas.

AMORAS

EXPRESSÕES CITADAS NA OBRA QUE REMETEM A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE:

1. **Obatalá:** É conhecido como o criador do mundo, na mitologia yorubá, que é uma cultura africana.
2. **Religião de matriz africana**
3. **Deus têm vários nomes:** Dá ênfase a diversidade religiosa existente
4. **Características típicas de pessoas negras:** Olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem (cabelo que faz referência ao black power)
5. **Sensação de pertencimento:** A menina se compara as jabuticabas e diz que também é pretinha
6. **Representatividade negra:** Martin Luther king e Zumbi dos Palmares



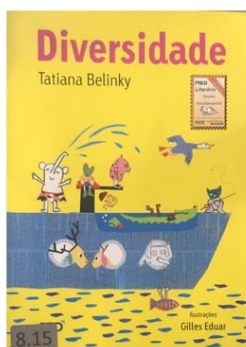
Fonte: Emicida (2018)

A representatividade negra retratada através do conhecimento de pessoas negras que marcaram a história, e para dialogar com a temática do livro, buscamos Almeida (2019) que afirma que, o racismo estrutural, é quando em uma sociedade, comportamentos racistas são regra e não a exceção, e que a representatividade é um passo importante contra o racismo. A literatura Amoras levanta muitas questões importantes, como citamos anteriormente, assuntos de grande relevância que as crianças precisam e devem conhecer, como a diversidade religiosa e o respeito a toda e qualquer crença. A representatividade negra, que retrata outros padrões de belezas, diferentes do padrão europeu, ressaltando traços típicos de pessoas negras.

DIVERSIDADE

EXPRESSÕES CITADAS NA OBRA QUE REMETEM A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE:

O LIVRO TRABALHA COM UM JOGO DE PALAVRAS ANTAGÔNICAS, QUE EXIBEM A DIVERSIDADE.



**FEIO/BONITO
CERTINHO/ESQUISITO
MAGRELO/GORDINHO
CASTANHO/RUIVO
TRANQUILO/NERVOSO
LIGEIRO/LENTO
BRANQUELO/SARDENTO
FALANTE/CALADO
PELE CLARA/PELE ESCURA
NARIZ PONTUDO/NARIZ ARREBITADO
CABELO CRESPO/CABELO LISO
JOVEM/ DE IDADE**

Fonte: Belinky (2018)

A autora retrata durante toda a obra, através de imagens e de um jogo de palavras, características físicas e comportamentais que exibem a diversidade de características citadas por Gomes (2007, p. 22-23): a autora fala sobre a importância de trabalhar a temática da diversidade na escola, e afirma que as pessoas devem ser tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas. Importante é valorizar a diversidade que compõe o povo brasileiro, a diversidade que existem entre homens, mulheres, índios, negros, entre outros.

TUDO BEM SER DIFERENTE	
EXPRESSÕES CITADAS NA OBRA QUE REMETEM A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE:	
1. Tudo bem usar óculos; 2. Falar sobre sentimentos; 3. Dizer não para coisas ruins; 4. Chegar por último; 5. Ter mães diferentes; 6. Ter pais diferentes; 7. Ter amigos diferentes; 8. Ter rodas; 9. Precisar de ajuda.	

Fonte: Parr (2002)

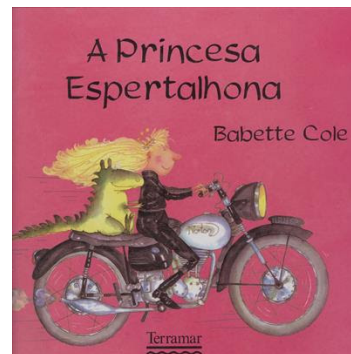
Sobre a diversidade, Gomes (1999), fala que trabalhar a temática na educação é avançar na construção de práticas educativas, que contemplem o uno e o múltiplo, no intuito de romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. E através da leitura literária, é possível trabalhar com o processo de desenvolvimento humano, e com a construção das identidades infantis, que possibilita combater e desconstruir conceitos preestabelecidos.

A diversidade sempre existiu, mas nem sempre foi respeitada. As diferenças físicas e possíveis limitações, na literatura contemporânea, é possível encontrar várias obras literárias infantis, que apresentam personagens que usam cadeira de rodas, personagens com diversos tipos de deficiências, como visual, auditiva, físicas incluindo diversos tipos de limitações, conhecer para incluir e respeitar para conviver, isso é humanizar, permitir que as particularidades de cada um possam ser valorizadas.

PRINCESA ESPERTALHONA

EXPRESSÕES CITADAS NAS OBRAS QUE REMETEM À TEMÁTICA DA DIVERSIDADE:

1. **A princesa não queria se casar;**
2. **Ela praticava esportes radicais como motocross;**
3. **A princesa desafia os candidatos a pretendentes a realizarem atividades que a maioria deles não conseguiu executar;**
4. **O último candidato foi transformado em sapo por ela;**
5. **A princesa viveu feliz sozinha.**



Fonte: Cole (2004)

A obra a princesa espertalhona, retrata a diversidade de características que podem ser classificadas como femininas, fora de um padrão estereotipado, segundo Nunes (2009) os estereótipos de gênero aparecem quando categorizamos atitudes, comportamentos, habilidades, funções ou competências consideradas inatas a um determinado sexo. Exemplo: fragilidade/feminilidade e virilidade/masculinidade, quando a história da princesa nos mostra o contrário, retratando sobre a não obrigatoriedade do casamento e sobre o felizes para sempre retratado de forma diferente, em que ela decide ficar sozinha.

A princesa afastou todos os pretendentes, e transformou o único candidato que conseguiu executar os desafios, que ela lançou, em sapo, Espertalhona só queria continuar sozinha, criando seus animais de estimação exóticos, e praticando esportes e seus diversos hobbies como patinar e pilotar moto.

A partir dos diálogos construídos, segundo as análises das obras literárias, entendemos o quanto é necessário o uso da literatura infantil no cotidiano escolar, possibilitando a criança o acesso à informação e principalmente a diversidade, esse contato pode acontecer desde a creche, onde a criança pode fazer a leitura de imagens, até chegar à fase de leitor fluente, que decodifica além das imagens os códigos da linguagem.

É sabendo da importância do acesso à leitura literária, que entendemos a necessidade de possibilitar às crianças o contato com obras que possam servir de fonte de transformação, permitindo o acesso a novas ideias, novas culturas, jeitos diferentes de pensar, de viver e de ver o mundo, buscando sempre repensar sobre os seus conhecimentos prévios, em busca de evoluir, ou de se readaptar, valorizando o respeito e o apreço à tolerância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária estimula o desenvolvimento cognitivo e a imaginação, possibilitando a criança conhecer a si mesmo e ao mundo a sua volta, criando experiências e construindo conhecimento, e sabemos que a escola é um espaço de promoção de culturas, e que esse mesmo espaço pode estimular a criação de novos leitores, crianças que pensem por si só, e que tenham senso crítico, para apontar questões e levantar discussões, refletindo sobre acontecimentos atuais e fatos históricos, assim como problemáticas sociais pertinentes.

As crianças desde cedo tem acesso à cultura e ao convívio com muitas outras pessoas em seus ambientes de convivência, mesmo antes de começarem a vida escolar, além do convívio com outras pessoas, as crianças também têm acesso às mídias, e sabemos que a cada ano esse acesso é mais prematuro, e através da mídia, redes sociais, canais de televisão, livros ou revistas, os pequenos têm disponíveis vários perfis físicos de pessoas, modelos de comportamentos, padrões de beleza e alguns possíveis estereótipos.

O intuito é promover a desnaturalização do preconceito e da discriminação, reforçando a quebra de padrões de comportamentos estereotipados, a desnaturalização de um padrão de beleza, e a supervalorização de alguns traços físicos em relação a outros, mas sim o quanto somos diferentes, e que essas diferenças são importantes, já que cada pessoa é única. E promover a diversidade e a inclusão é importante para a construção de uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. ***Racismo estrutural*** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BELINKY, Tatiana. ***Diversidade*** /; ilustrações Gilles Eduar. -3 ed. - São Paulo: FTD, 2018.
- CADEMARTORI, Lúcia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos; 163).
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLE, Babette. **A Princesa Espertalhona**. Lisboa: Terramar, 2004. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/a-princesa-espertalhona-babette-cole.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EMICIDA. **Amoras/Emicida**. Ilustrações: Aldo Fabrini. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

GOMES, Nilma Lino. "**Desigualdades e diversidade na educação.**" Educação & Sociedade 33 (2012): 687-693.

_____, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. (2019) Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural1.pdf> Acesso em: 12 de agosto de 2024.

_____, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. Brasil/Mec, Brasília, 2007.

NUNES, M. Teresa. ***O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios***. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género. Presidência do Conselho de Ministros, 2009.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**/ Todd Parr; [ilustrações do autor]; [tradução Marcelo Bueno]. – São Paulo: Editora Panda, 2002.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A MONOGRAFIA INTITULADA “ALÉM DAS POSTAGENS: CONTRIBUIÇÕES DOS PERFIS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”

Laís Reis Chagas⁷¹
Márcia Theresa Muniz dos Santos⁷²
Maria do Carmo Alves da Cruz⁷³

Resumo: Este artigo apresenta a experiência da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ALÉM DAS POSTAGENS: contribuições dos perfis de popularização da ciência na educação antirracista”, por concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), durante o semestre de 2024.1, e que foi orientado por uma docente do Departamento de Educação I. Parte-se da problemática: quais as contribuições das páginas de divulgação científica do Instagram, administradas por pessoas negras, na promoção de uma educação antirracista? A Metodologia aborda uma pesquisa qualitativa e o método Análise de Conteúdo na rede social Instagram, dos perfis: “deusa cientista”, “lendo mulheres negras”, “história preta”, “cientistas negras”, e “uma intelectual diferente”. Toma-se como referências Bueno (2010), Pinheiro (2019) e Bardin (1977). Esta pesquisa revela a importância desses espaços de compartilhamento de pesquisas e evidencia a necessidade de se pensar nos perfis de divulgação científica como instrumentos de confiabilidade e amplificador de vozes minorizadas.

Palavras-chave: Instagram; divulgação científica; educação antirracista; perfis digitais.

1 INTRODUÇÃO.

Este relato apresenta a experiência do processo de escrita monográfica vivenciadas por concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vinculado ao componente curricular monográfica durante o período o primeiro semestre de 2024.

O Trabalho de Conclusão de Curso é um componente obrigatório no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, sendo fundamental para a obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia. O objetivo do Trabalho de Conclusão deste curso é proporcionar aos

⁷¹ Aluna do curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: lais.reis@discente.ufma.br

concluintes do curso a prática de conhecimentos, capacidades e saberes sobre pesquisas científicas na área da educação.

Nesse sentido, entende-se que o ato pesquisar é indispensável no ato de educar. Freire (1996) pontua que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O exercício de pesquisar desenvolve a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, auxilia no saber e fazer docente, além de ser uma importante ferramenta na construção do conhecimento.

Aqui, realizaremos uma reflexão sobre a nossa experiência da escrita do Trabalho de Conclusão do Curso, denominado “ALÉM DAS POSTAGENS: contribuições dos perfis de popularização da ciência na educação antirracista”. Assim, partimos da problemática: quais as contribuições das páginas de divulgação científica, do Instagram, administradas por pessoas negras, na promoção de uma educação antirracista?

Esta pesquisa surge da necessidade de analisar como as páginas de divulgação científica do Instagram têm conscientizado o público sobre a existência e impacto do racismo na sociedade. A divulgação científica dos perfis antirracistas ainda é um tema pouco discutido nas produções acadêmicas, por isso se torna imprescindível conhecer as potencialidades dos conteúdos compartilhados nesses perfis.

Como objetivo geral elegemos: analisar as contribuições para uma educação antirracista de páginas de divulgação científica no Instagram administradas por pessoas negras. Escolhemos três objetivos específicos: refletir sobre a importância da divulgação científica para promoção de uma educação antirracista; discutir as relações entre divulgação científica, educação antirracista e redes sociais; refletir sobre como as contribuições dos povos negros africanos e afro diaspóricos no desenvolvimento científico-tecnológico da humanidade podem contribuir para uma educação antirracista a partir da divulgação científica.

Nos aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999) é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de qualquer tipo de comunicação. Desse modo, seguimos as 3 etapas do método de Análise de Conteúdo Referenciadas por Bardin (1977), a saber: pré-análise (onde realizamos a separação do material quanto ao assunto, público-alvo e objetivo da pesquisa); análise (que incluiu a leitura e compreensão do material selecionado) e a interpretação (onde realizamos a seleção, categorização, agrupamento dos dados e resultados obtidos com o estudo).

No campo de pesquisa realizamos o levantamento dos perfis de divulgação científica administrados por pessoas negras e a análise do conteúdo dessas páginas, conhecendo quem

gerencia esses perfis, o que objetivam, as informações coletadas sobre o objeto de estudo, bem como o conhecimento teórico produzido a respeito dele. Desse modo, através da análise de conteúdo enquanto método de pesquisa, buscou-se descrever e interpretar os conteúdos publicados nos perfis de divulgação científica. O processo de pesquisa incluiu, também, uma fase de reflexão dos resultados dela, momento de rever um pensamento crítico e reflexivo dos resultados dessa pesquisa. Posso dizer que a fase de análise e discussão dos resultados de uma pesquisa é o ponto ápice do Trabalho de Conclusão de Curso. Por isso apresentaremos o percurso dessa coleta, e as contribuições dessa pesquisa.

OS CAMINHOS TRILHADOS

Neste trabalho, foram desenvolvidas pesquisas qualitativa e exploratória. Sobre a pesquis qualitativa, foi escolhida, pois a investigação não é feita de forma numérica, mas sim pelo olhar e compreensão de todos que participam dela, possibilitando estudar os sujeitos e os fenômenos em suas relações sociais e ambientes. Godoy (1995) afirma que pela pesquisa qualitativa, um fenômeno é melhor compreendido no contexto em que ocorre, podendo ser analisado integralmente.

Moraes (1999, p. 2) defende que a Análise de Conteúdo “[...] constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias”. Assim, enquanto procedimento de pesquisa, a análise de conteúdo desenvolve um papel similar nas pesquisas no campo das investigações sociais, pois sua análise tem foco na subjetividade, não anula a relação entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e seu contexto.

O campo de pesquisa escolhido foi a rede social Instagram, por ser atualmente a rede social com maior número de seguidores, e conseqüentemente a maior produtora de conteúdo digital. A escolha dos perfis de divulgação científica se deu através de buscas das seguintes palavras-chave para fazer o levantamento desses perfis: educação antirracista, negros na ciência, ciência antirracista. Essas palavras-chave foram precedidas da Hashtag, um termo associado a assuntos ou discussões que se deseja indexar em redes sociais inserindo o símbolo Cerqueira (#) antes da palavra, frase ou expressão.

A partir dessa busca, foram encontradas inúmeras publicações com o link da temática. Foi necessário analisar cada perfil, seguindo as 3 etapas do método de Análise de Conteúdo referenciadas por Bardin (1977), sendo elas: pré-análise, análise e interpretação.

Na primeira etapa, isto é, na pré-análise, foi feito o levantamento geral das publicações e a separação do material quanto ao assunto, público-alvo e objetivo da pesquisa. Totalizando aproximadamente 50 perfis voltados para o objeto da pesquisa, onde foram analisados (2ª etapa da Análise de Conteúdo) a partir da leitura e compreensão do material selecionado, com isso foram descartados alguns perfis. A interpretação configura a última etapa da Análise de Conteúdo, nela foi feita a seleção, categorização, agrupamento dos dados e resultados obtidos. Como critérios para seleção, escolhemos os perfis administrados por pessoas negras, dos quais a identificação fosse visível, levamos em consideração a quantidade de publicações e comunidades.

Diante disso, o mapeamento possibilitou a localização de 5 páginas no Instagram que englobam os objetivos da pesquisa sobre a importância da divulgação científica e suas contribuições no desenvolvimento e práticas de uma educação antirracista, sendo elas: “Lendo mulheres negras”, “Deusa cientista”, “Uma intelectual diferente”, “História preta” e “Cientistas negras”.

A página “Deusa cientista” é administrada por Kananda Eller que é formada em Química e Mestranda em Ciências Ambientais pela Universidade de São Paulo (USP). Ressalta a importância da divulgação científica nas redes sociais, bem como a disseminação desse conhecimento para as periferias. Esse perfil conta com 240 mil seguidores, e 811 publicações.

A página “Lendo mulheres negras” é gerenciada por Adriele Regine, diretora de arte, figurinista e designer, e por Evelyn Sacramento que é graduada em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O perfil “Lendo Mulheres Negras” compartilha, desde 2016, o projeto que busca visibilizar e propor que mais pessoas se aproximem da literatura de mulheres negras.

No perfil “História Preta”, são compartilhados podcasts documentais que tratam de temas históricos da população negra no Brasil e no mundo com profundidade e compromisso científico. Thiago André é um jovem negro nascido em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, é graduado em história, pesquisador, apresentador e roteirista do perfil História Preta.

As “Cientistas Negras” formam um grupo composto por professores de física, química e matemática. Janaina Corenza, Larissa Bastos e Michelle Faria conduzem o perfil “Cientistas Negras Brasileiras” que tem o objetivo de dar visibilidade às cientistas negras brasileiras em suas respectivas áreas. Esse perfil surgiu do projeto de iniciação científica do Instituto Federal do Rio de Janeiro de Nilópolis. Abordam uma divulgação científica de personalidades científicas negras, inovações e tecnologias com foco na mulher diante da produção científica.

O perfil “Uma Intellectual Diferentona” é administrado por Bárbara Carine Soares Pinheiro, uma mulher negra, professora, doutora e vice-diretora do Instituto de Química na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Durante meses refletimos sobre possibilidades assertivas que pudessem de fato tornar a prática antirracista uma realidade cotidiana. A fase a seguir é um ponto crucial da contribuição desta pesquisa para uma educação antirracista, pois traz à luz reflexões sobre as possibilidades dos conteúdos de divulgação científica encontrados nos perfis de divulgação científica na BNCC.

2.1 O conteúdo de divulgação científica e a BNCC.

Entre os vários ramos nos quais o racismo se revela, está o racismo científico, segundo Almeida (2020), isso resulta em um conjunto de ações que perpetuam a discriminação racial. Desse modo, a divulgação científica em uma abordagem antirracista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa um avanço racial para a educação brasileira, visando combater o racismo estrutural e promover a equidade no ensino. Esse tipo de divulgação não apenas informa, mas, também, desconstrói estereótipos e promove a valorização da diversidade étnico-racial.

Diante disso, entende-se que os perfis digitais de divulgação científica antirracista constituem um mecanismo de extrema importância que trazem à tona, a contribuição histórica de cientistas negros e indígenas, as desigualdades sociais na saúde e no acesso à educação, além de temas relacionados à identidade e cultura afro-brasileira e indígena.

O perfil “Cientistas Negras” compartilha em sua página conteúdos de invenções científico-tecnológicas de produções negras na ciência. No Componente Curricular “Matemática”, a unidade temática “números” tem entre outros objetos de conhecimento a contagem de rotina no 1º ano do ensino fundamental, e a habilidade EF01MA02 que propõe “Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos” (Brasil, 2018 p. 279).

Nessa habilidade e competência poderiam ser desenvolvidas apresentando o osso de Lebombo, como sugerem as cientistas no perfil “Cientistas Negras”. O Osso Lebombo foi descoberto em Montes Limbosos na Suazilândia, e é datado em 3.5000 anos a.C. É o artefato matemático mais antigo encontrado no mundo (Pinheiro, 2021). Esse instrumento matemático consiste em 29 cortes feitos em uma fíbula de um babuíno. Foi usado como uma espécie de “primeira calculadora” para realizar divisões do calendário e dos ciclos lunares. Também foi usado

para a contagem dos dias que faltavam para a realização da medição dos ciclos menstruais da mulher (Pinheiro, 2021).

Outra possibilidade também no Componente Curricular “Matemática”, na unidade temática “grandezas e medidas” para desenvolver as habilidades: EF01MA17, que propõe “reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário” (Brasil, 2018, p. 281), e a habilidade EF01MA18, que visa “produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendário” (Brasil, 2018, p. 281). É possível apresentar a origem do calendário que surgiu no Kemet por volta 1.1000 a.C e foi desenvolvido às margens do rio Nilo.

O perfil “Uma Intelectual Diferentona” apresenta inúmeras potencialidades para o ensino antirracista que podem ser alinhados com a Base Nacional Comum Curricular. A exemplo disto, podemos mencionar a divulgação da invenção da primeira escova de dente, que surgiu no continente africano, data de cerca de 3 mil anos a.C, foi encontrada em uma tumba egípcia e era composta pela junção de ramos desfiados fixos a um pedaço de madeira (Pinheiro, 2021).

Esse conteúdo poderia ser explorado no Componente Curricular de Ciências na unidade temática Vida e evolução ampliando a habilidade EF01CI03, que visa “discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde” (Brasil, 2018, p. 333).

Dessa forma, é possível incentivar a divulgação das contribuições dos povos africanos para a história do desenvolvimento global que moldaram as sociedades africanas e também influenciaram tecnologias em todo o mundo. Contudo, ao percebermos a riqueza dessas contribuições para a educação antirracista, surgiu a necessidade de percebermos o olhar dos docentes sobre a educação antirracista através da divulgação antirracista, exploraremos a seguir.

2.2 Um olhar dos docentes sobre a educação antirracista.

A divulgação científica antirracista envolve o compartilhamento de conhecimentos, práticas e informações que ajudam a conscientizar e educar as pessoas sobre questões de racismo e desigualdade racial. Por esse motivo, é necessário perceber como os professores percebem a divulgação científica antirracista e relevante para avaliar se esses docentes estão cientes das práticas e estratégias de promoção da igualdade racial.

Em virtude disto, elaboramos um questionário aberto com entrevistas para alguns professores. Participaram como sujeitos respondentes quatro docentes, sendo três que atuam na área de pedagogia e uma que atua no ensino de Química.

A análise dos dados foi cuidadosamente articulada ao processo de construção da coleta de dados buscando observar a interpretação, explicando e especificando os fatos e as respostas concedidas pelos sujeitos participantes, os quais chamaremos de P1, P2, P3 e P4.

Para superar o racismo é necessário vencer muitos desafios, segundo Gomes (2017), os livros didáticos ainda propagam estereótipos, e as ações de conscientização antirracista em grande parte das escolas só ocorrem no dia 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). A ausência da implementação de metas afro referenciadas no Projeto Pedagógico das escolas, bem como a falta de formação continuada refletem a realidade do professor 3 que afirmou não entender sobre o assunto.

É necessário novamente lembrarmos da Lei nº 10.639/2003, que tornou o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2005), obrigatório na Educação Básica pública e privada, apesar da obrigatoriedade, dos quatro respondentes do questionário, dois afirmaram não conhecer o documento, e apenas um afirmou conhecer um pouco sobre as diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo Ministério da Educação (MEC) são “[...] um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no território brasileiro” (Brasil, 2004). Quando questionamos os entrevistados sobre práticas antirracistas em sala de referência, três responderem que desenvolvem essas práticas apenas através de conversas, e um relatou trabalhar com projetos de intervenção antirracistas.

Após essa análise, sugerimos que os professores pudessem refletir de forma mais profunda sobre o conteúdo científico desses perfis, a fim de perceberem a sua contribuição para uma prática antirracista, estes responderam

PROFESSOR	RESPOSTAS
Professor 1	“Na minha compreensão, o conteúdo dessas postagens ajuda a aplicar aulas mais estratégias e profundas. É ir na raiz do racismo e poder construir uma visão consolidada sobre a temática”.
Professor 2	“Os conteúdos das postagens podem e devem ser aplicados nos planos de aula. Não conhecia essas criações de pessoas negra. Esses conteúdos são essenciais para corrigir as

	desigualdades raciais, ajudam na conscientização e valorização da diversidade cultural e étnico-racial”.
Professor 3	“Esse conteúdo pode contribuir de forma positiva, principalmente 3m sala de aula nas sequências didáticas”.
Professor 4	“Não conhecia os perfis, mas acho que os conteúdos são muito bons para usar em sala de aula, com certeza irei aplicá-los”.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2024).

Em questão complementar subsequente, perguntamos se os professores conheciam outras páginas de divulgação científica além das indicadas. O resultado foi unânime: 100% responderam que não.

Deste modo, é evidente a necessidade de se fazer conhecer os perfis de divulgação antirracista e suas possibilidades que vão além das conexões de Internet. Esses perfis oferecem informações atualizadas sobre questões raciais e estratégias pedagógicas para lidar com o racismo. Além disso, oferecem recursos didáticos que ajudam a ensinar sobre diversidade, equidade e inclusão. São perfis que proporcionam reflexão e crescimento profissional, ao promoverem espaços de discussão sobre práticas pedagógicas e preconceitos, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Durante o processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, cada experiência transformou-se em aprendizados consolidados tanto pelas dificuldades enfrentadas, quanto pelas imprevisibilidades ao longo do caminho. Esses desafios foram superados de maneira construtiva, contribuindo positivamente para a conclusão desta pesquisa.

Pesquisar requer de nós pesquisadores uma aproximação maior com o nosso objeto de pesquisa, um diálogo constante entre teoria e prática. Os resultados de cada pesquisa também podem nos impressionar e nos encantar, ainda mais pelo objeto estudado. É, também, comum que de uma pesquisa nasçam outras.

Esta pesquisa é fruto do trabalho reflexivo, onde mergulhamos mais profundamente sobre o papel dos perfis digitais de divulgação científica na promoção de uma educação antirracista diante de um cenário desafiador do campo de pesquisa, tanto pela escassez de pesquisas encontradas, quando pela necessidade de realizar uma análise das possibilidades de alinhar o conteúdo desses perfis à proposta curricular da BNCC.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar as possibilidades dos conteúdos de divulgação científica de pessoas negras na promoção de uma educação antirracista. Pois, apesar de ser assegurado pela legislação, os conteúdos relacionados aos conhecimentos e produções de pessoas negras ainda são poucos, principalmente, em vista à perpetuação da propagação do racismo científico e estrutural presentes na sociedade brasileira.

A partir da análise dos dados da pesquisa, foi possível conhecer as contribuições de perfis de popularização da ciência na educação antirracista. Dentre elas a promoção da equidade e acesso a informação, que ajudam a reduzir disparidades ao proporcionar visibilidade e reconhecimento a cientistas de minorias raciais, que historicamente foram marginalizados. Foi possível, também, promove a inspiração e empoderamento ao destacar histórias de sucesso e realizações científicas de indivíduos negros e de outras minorias raciais. Esses perfis, inspiram jovens a perseguirem carreiras em áreas de: ciências, tecnologia, engenharia, matemática, química e física, por exemplo, e mostram que essas áreas estão acessíveis a todos.

Os perfis de divulgação científica antirracista contribuem para desafiar estereótipos prejudiciais que limitam as aspirações e a autoestima de estudantes negros promovendo uma visão mais inclusiva e precisa das capacidades científicas, de modo que ampliam o conhecimento científico ao incluir perspectivas e abordagens diversas, enriquecendo o entendimento global da ciência e promovendo inovação através da diversidade de pensamento.

Ao adotar uma abordagem antirracista na divulgação científica, as instituições educacionais e os divulgadores científicos contribuem para um ambiente mais justo e inclusivo, cumprindo seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa, e o engajamento com a divulgação científica antirracista não apenas educa, mas, também, desafia as estruturas institucionais e culturais que perpetuam o racismo, incentivando a mudança e a progressão em direção à igualdade.

Isto ficou evidente nas respostas dos professores ao questionário. Pois, na prática, encontramos professores que desconhecem o teor desses documentos que orientam a educação no Brasil. Vencer o racismo estrutural só será possível através da identificação dos preconceitos raciais e desigualdades que existem, sobretudo, no ambiente escolar.

Em resumo, perfis de divulgação científica antirracista são essenciais para construir um futuro mais justo e inclusivo, onde todos os indivíduos, independentemente de sua origem racial, tenham oportunidades iguais de contribuir e prosperar no campo científico.

REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. 220 p.

ANDRÉ, Thiago. **Perfil no Instagram:** @historia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/historia_preta?igsh=bDRpcGx5ZzlvcjBj. Acesso em: 1 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

CARINE, Bárbara. **Perfil no Instagram:** @uma_intelectual_diferentona. Disponível em: https://www.instagram.com/uma_intelectual_diferentona?igsh=NTBmcWU0dWNpcnBw. Acesso em: 1 fev. 2024.

CIENTISTAS negras brasileiras. **Perfil no Instagram:** @cientistasnegras. Disponível em: <https://www.instagram.com/cientistasnegras?igsh=MWtnMnNxcDIwZWVrNQ==>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ELLER, Kananda. **Perfil no Instagram:** @deusacientista. Disponível em: <https://www.instagram.com/deusacientista?igsh=bWFxZmR2djR4NG1h>. Acesso em: 01 fev. 2024.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra 1996.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Efev.q Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr.1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpgwNkCgmnC/?format=Pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por Emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LENDO mulheres negras. **Perfil no Instagram:** @lendomulheresnegras. Disponível em: <https://www.instagram.com/lendomulheresnegras?igsh=bndjYnB2aHplbncy>. Acesso em: 01 fev. 2024

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], v. 19, p. 329–344, 2019. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2019u329344. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas Negras**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA ANGOLA E NO BRASIL: CONTEXTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Giovana Souza Reis⁷⁴

Laura Roberta Rodrigues Sousa Silva⁷⁵

Kelly Almeida de oliveira⁷⁶

RESUMO: O tema deste artigo é uma análise comparada da violência doméstica no Brasil e em Angola, com a seguinte questão: quais os contextos, características da violência e estratégias de enfrentamento? O objetivo é investigar os contextos, as características da violência e as estratégias de enfrentamento no Brasil e Angola. O referencial teórico parte dos estudos de: Bernardinho *et al.* (2016), Butler (2003) e Fonseca *et al.* (2012). A pesquisa é qualitativa e bibliográfica. Consultando *sites* como *Scielo* e *Google Acadêmico*, analisando comparativamente os dados coletados. Nos resultados, citamos como principais características a atuação das relações de gênero, violência e quais conceitos acompanham e qualificam a violência doméstica. Concluímos que a violência resulta em danos à saúde mental e física. As questões relacionadas à violência de gênero são exacerbadas por fatores como a pobreza e a falta de acesso a serviços básicos, incluindo educação e saúde, em ambos os países estudados.

PALAVRAS-CHAVE: Violência doméstica. Mulher. Relações de gênero.

1 INTRODUÇÃO

Em muitos contextos, a violência doméstica é uma realidade invisível, muitas vezes encoberta por estigmas sociais, falta de recursos e estruturas de apoio. Esse problema é particularmente prevalente em sociedades onde prevalecem normas patriarcais e desigualdades de gênero, tornando-se um desafio multifacetado que exige uma abordagem abrangente e multidisciplinar. A compreensão da violência doméstica envolve a análise das dinâmicas de poder e controle que sustentam a agressão, bem como a avaliação do impacto.

Analisando os cenários de dois países, como Brasil e Angola, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, buscamos entender como funcionam as relações de gênero nesses países, quais são as políticas públicas voltadas para o enfrentamento dessa problemática, assim

⁷⁴ Discente do 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus Codó. E-mail: Giovana.sr@discente.fuma.br

⁷⁵ Discente do 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus Codó. E-mail: Laura.sousa@discente.ufma.br

⁷⁶ Docente orientadora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó. E-mail: ka.oliveira@ufma.br.

como analisar as possíveis razões dos casos de violência e como a sociedade acolhe essas mulheres no contexto de saúde pública ou nas próprias delegacias.

Brasil e Angola são países com histórias e contextos sociais diferentes, exemplificando como essa forma de violência pode ser influenciada por fatores locais e culturais. No Brasil, uma nação com uma rica diversidade cultural e uma população urbana crescente, a violência doméstica é amplamente reconhecida. O enfrentamento tem acontecido mediante de uma série de políticas e legislações específicas, como a Lei Maria da Penha. Em contrapartida, Angola, um país em processo de desenvolvimento e com um cenário sociopolítico próprio, com desafios diversos na luta contra a violência doméstica, muitos casos estão associados à insuficiência de políticas públicas e à falta de amparo para essas mulheres.

Sobre esse assunto, é importante indicar o conceito de gênero e tudo aquilo que engloba essa temática, mesmo que de forma breve, para compreendermos como se constituem as relações de gênero em ambos os países. Acerca do que são as identidades de gênero, Butler (2003)⁷⁷ afirma que as identidades de gênero são produzidas e mantidas por meio de atos repetidos e ritualizados. Dessa forma, o gênero é visto como uma série de performances que criam a ilusão de uma identidade estável e coerente.

2 DESENVOLVIMENTO

Uma das formas mais cruéis de desigualdade de gênero é a violência contra a mulher. Para Fonseca *et al.* (2012), a violência emocional e física são as mais frequentes. Na maioria dos casos, a psicológica ou emocional é a mais encontrada, principalmente nas modalidades de humilhações, xingamentos e desprezo.

As principais causas da violência doméstica são o consumo excessivo de bebidas alcoólicas, desconfiança e infidelidade conjugal, relacionamentos extraconjugais e pobreza extrema, por exemplo. Podemos citar outros fatores que podem “influenciar” nesse comportamento agressor. Aqui estão algumas outras causas, como a cultura patriarcal e o machismo; a desigualdade de gênero e a crença na superioridade masculina são fatores fundamentais que perpetuam a violência contra a mulher.

⁷⁷ Neste artigo, a citação de Butler se refere à obra *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (Butler, 2003).

Outros casos podem estar relacionados ao consumo de álcool e drogas. O uso abusivo de substâncias pode aumentar a agressividade e diminuir a capacidade de autocontrole, levando a comportamentos violentos. Há ainda aqueles relacionados aos problemas financeiros. A falta de recursos financeiros e o estresse associado podem aumentar os conflitos domésticos e resultar em violência.

Deste modo, é evidente a necessidade de informações acerca deste tema, e a importância da abordagem quanto aos tipos de violência que uma mulher pode sofrer.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Infelizmente, pesquisas recentes demonstram um aumento preocupante no que se refere à violência contra a mulher no Brasil e em Angola (Bernardinho *et al.*, 2016). No Brasil, o tema ganhou destaque com a implementação da Lei Federal n.º 11.340, cujo o objetivo é punir os agressores que praticam este crime (Bernardinho, *et al.* 2016). Além da Lei Maria da Penha, que é a mais conhecida, o Brasil também possui outras leis, como: Lei Carolina Dieckmann (12.737/2012), Lei do Minuto Seguinte (12.845/2013), Lei Joana Maranhão (12.650/2015), Lei do Feminicídio (13.104/2015). Essas leis são parte de um esforço contínuo para melhorar a proteção e os direitos das mulheres no Brasil. Em Angola a Lei nº 25/11 de 14 de julho afirma que se entende por violência doméstica, toda a ação ou omissão que cause lesão ou deformação física e dano psicológico temporário ou permanente que atente contra a pessoa humana, especificamente às mulheres. Esta Lei concede às vítimas de violência doméstica o direito a suporte financeiro, jurídico, médico, e outras formas de suporte estatal, incluindo acesso a abrigos públicos.

O Brasil possui mais de 300 delegacias especializadas em quase todos os estados. De acordo com (Fonseca *et al.* 2012), as delegacias têm diversas denominações: Delegacia de Defesa da Mulher (DDM), Delegacia para a Mulher (DM), Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (DEAM). somente 26% das mulheres vítimas de violência recorre à Polícia, 25% à familiares, 4% às autoridades tradicionais e 53% por não denunciarem o crime. A polícia de Angola, em colaboração com o Ministério da Ação Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU), tem implementado medidas para lidar com as denúncias de violência doméstica.

A violência doméstica já era um ponto a se pensar antes do período pandêmico, porém, agravou-se ainda mais com o confinamento obrigatório, imposto pela pandemia de Covid-19 (Sousa; Farias, 2022). Os dados apontam um crescimento de 13,35% da violência contra a mulher em fevereiro de 2020 quando comparado com o mesmo mês do ano de 2019. Com o isolamento

obrigatório em março de 2020, houve um acréscimo de 17,89% em relação ao mesmo mês do período anterior. Já em Angola, durante o período pandêmico registrou-se um aumento significativo nos casos de violência doméstica contra mulheres. Entre março e novembro de 2020, foram registrados 19 homicídios de mulheres vítimas de violência doméstica, um aumento em relação ao mesmo período do ano anterior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra a mulher é uma realidade alarmante, tanto no Brasil quanto em Angola, refletindo um problema global que exige atenção urgente e ações efetivas. No Brasil, os dados do Atlas da Violência 2023 mostram que as mulheres continuam sendo um dos grupos mais vulneráveis, com altos índices de homicídio feminino e violência doméstica. Em Angola, a situação não é diferente, com um significativo número de mulheres relatando experiências de violência física e sexual desde a adolescência.

Os casos recorrentes de violência destacam a necessidade de estratégias específicas para cada contexto, além de uma cooperação internacional que possa fortalecer as capacidades locais de pesquisa e intervenção. Portanto, é imperativo que continuemos a investir em educação, conscientização e políticas públicas que protejam e empoderem as mulheres. Somente através de um esforço conjunto e contínuo poderemos erradicar a violência de gênero e garantir um futuro mais equitativo para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Ítalo de Macedo et al. **Violência contra mulheres em diferentes estágios do ciclo de vida no Brasil: um estudo exploratório**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 19, p. 740-752, 2016.

BUTLER, J. Problemas de gênero: **feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

FONSECA, Denire Holanda da; RIBEIRO, Cristiane Galvão; LEAL, Noêmia Soares Barbosa. Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 307-314, 2012.

SOUZA, Lídia de Jesus; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Violência doméstica no contexto de isolamento social pela pandemia de covid-19. **Serviço Social & Sociedade**, p. 213-232, 2022.

GT 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL

A IMPORTÂNCIA DO COENSINO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.

Priscilla Nayane Magalhães Ribeiro dos Santos ⁷⁸

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão integrativa sobre o coensino e as práticas colaborativas entre professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em classes regulares. A pesquisa visa investigar os resultados dos estudos publicados em língua portuguesa sobre a influência do ensino colaborativo na aprendizagem de alunos com TEA. A análise de dez artigos selecionados revela que as interações entre docentes, a implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e o planejamento conjunto entre professores das salas de recursos e professores de sala de aula regular são fundamentais para uma inclusão mais efetiva. Apesar da escassez na literatura, o estudo conclui que, embora existam desafios significativos, o coensino e as práticas colaborativas têm um grande potencial para transformar a experiência educacional desses alunos, favorecendo tanto sua aprendizagem quanto sua inclusão social.

Palavras-chave: Coensino e ensino colaborativo. Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 reconhece a educação como um direito de todos, um dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado em conjunto com a sociedade, proporcionando o desenvolvimento pessoal, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o ingresso no mercado de trabalho (Pierro & Haddad, 2015). No entanto, é importante que os sistemas educacionais respeitem a diversidade dos vários grupos sociais que compõem a sociedade, bem como a multiplicidade de talentos individuais.

O TEA apresenta uma ampla gama de manifestações, desde dificuldades significativas na comunicação até habilidades cognitivas superiores. A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar regular é um desafio, mas também uma oportunidade para promover a diversidade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, o coensino surge como uma alternativa viável para atender às necessidades específicas dessas crianças, garantindo que elas tenham acesso a uma educação de qualidade. Diante do presente contexto educacional de inclusão de alunos com Transtorno do

⁷⁸ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora de Sala de Recursos Multifuncionais da Prefeitura Municipal de São Luís – MA. E-mail: priscilla-nay@hotmail.com

Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares, esta pesquisa visa investigar os resultados dos estudos publicados em língua portuguesa sobre a influência do ensino colaborativo (coensino) na aprendizagem de alunos com TEA, tendo por objetivo compreender as práticas, os desafios e os benefícios associados a essa abordagem, contribuindo para um entendimento mais profundo das dinâmicas pedagógicas que favorecem a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é uma revisão integrativa, que analisa artigos brasileiros publicados entre 2020 e 2024. Este estudo aborda o coensino e as práticas colaborativas para estudantes com TEA em classes regulares. Para isso, foram selecionados acervos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library Online (SCIELO). A escolha das publicações foi realizada por meio da análise dos títulos dos artigos, foram considerados para inclusão aqueles trabalhos que, em seus títulos, mencionasse a temática do Ensino Colaborativo ou Coensino. Diante disso, selecionamos 10 trabalhos para análise, considerando o recorte temporal, títulos, resumos e palavras-chave. Para a análise dos dados criou-se um quadro que inclui as seguintes informações das publicações selecionadas: título, autor(es) e ano de publicação.

QUADRO 1 - Artigos sobre Ensino Colaborativo (Coensino) de alunos público-alvo da educação especial com ênfase nos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Título	Autor(es)	Ano
Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial	RODRIGUEZ PAZ, Alejandra Cesarina; VICTOR, Sonia Lopes	2020
Ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista	SANTANA, Maria Morgana de; ALMEIDA, Ricardo Santos de	2023
Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes	PINTO, Rosana Zela; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; COSTA, Ailton Barcelos da	2022
Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional	VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha	2020

Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo	COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher	2022
O trabalho colaborativo entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular: um relato de experiência com estudantes público-alvo da educação especial e a atividade de modelagem em cerâmica	BARCA, Ana Paula de Araújo; LIMA, Marcelle Rolim de Souza	2022
Ensino colaborativo e as práticas de sucesso na inclusão: uma revisão sistemática da literatura	SILVA, Cristiane Gonçalves da; ANTHONISEN, Gisele Rodegheiro de Moraes; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira	2022
O ensino colaborativo e a educação inclusiva: aproximações com a inclusão escolar de alunos com deficiência	COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BARBOSA, Daniela Alves de Lima	2022
O ensino colaborativo como possibilidade para a promoção de práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo	SOUZA, Betina Weber de; KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza	2021
Relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos	BARROS, Carmel Reis; HATTGE, Morgana Domênica	2022

Fonte: dados da pesquisa

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos analisados ressaltam a importância da colaboração docente para o sucesso da inclusão. Com respeito a *Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial*, de Rodriguez e Lopes (2023), aborda-se que a falta de formações adequadas, a escassez de recursos e a dificuldade em criar um ambiente colaborativo efetivo são barreiras significativas no processo de coensino. Quanto a *Ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista*, de Santos e Santos (2023), exploram-se as experiências práticas de educação cooperativa com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, destacando a exigência de um suporte mais sólido, incluindo recursos humanos adequados e formação contínua para os educadores, os autores enfatizam ainda, que apesar do desejo de inclusão, os professores enfrentam dificuldades, como a falta de horários regulares para trabalho colaborativo e a necessidade de formação aprofundada sobre o TEA.

Pinto et al. (2022), em *Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes*, destacam a importância da interação entre professores do ensino regular e do AEE. No entanto, Vasconcellos et al. (2020), em *Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional*, observam que o trabalho colaborativo deve ser alinhado à flexibilização curricular e adequações nas avaliações, para que possa garantir condições mais adequadas de escolarização, embora também identifiquem fragilidades na formação dos educadores.

A eficácia do coensino é corroborada por Costa et al. (2022) em *Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo*, onde abordam sobre a importância do Plano Educacional Individualizado - PEI na promoção do trabalho colaborativo entre a equipe docente. Os autores afirmam que essa abordagem favorece o engajamento dos professores em objetivos comuns, beneficiando a aprendizagem dos alunos com TEA. Da mesma forma, Barca e Lima (2022), em *O trabalho colaborativo entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular: um relato de experiência com estudantes público-alvo da educação especial e a atividade de modelagem em cerâmica*, relatam como as experiências colaborativas contribuíram para a inclusão dos estudantes, evidenciando que práticas sensoriais e diversificadas são altamente benéficas para o processo educativo.

Por outro lado, Silva et al. (2022) realizam uma revisão sistemática que revela a baixa produção bibliográfica na área de coensino, sugerindo a necessidade de mais pesquisas para fundamentação de práticas exitosas. Além disso, Costa e Barbosa (2022), em *O ensino colaborativo e a educação inclusiva: aproximações com a inclusão escolar de alunos com deficiência*, destacam que o ensino colaborativo deve ir além da atuação conjunta, envolvendo uma didática que contemple diversos aspectos da inclusão. Isso nos leva a refletir sobre a importância de implantar modelos educacionais que não apenas integrem alunos com TEA, mas que também respeitem suas singularidades e promovam uma aprendizagem efetiva.

O ensino colaborativo é uma possibilidade promissora para a promoção de práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo, conforme relatado por Souza, König e Bridi (2021), em *O ensino colaborativo como possibilidade para a promoção de práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo*, onde descrevem experiências de ensino colaborativo por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Educação Especial. Eles ressaltam a importância da articulação entre a educação especial e o ensino comum

na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a interação entre colegas e a implementação de propostas diversificadas.

Embora os estudos apresentem evidências de que o coensino pode favorecer a inclusão de alunos com TEA, há desafios significativos a serem superados. A falta de recursos, formação e tempo adequado para planejamento conjunto são obstáculos recorrentes. Barros e Hattge (2022), em *Relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos*, enfatizam que o alinhamento entre professores do AEE e aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode resultar em avanços no ensino, porém exige suporte institucional e material. Dessa forma, é fundamental compreender esses desafios e reconhecer a importância do suporte institucional, pois isso permitirá uma análise mais abrangente das condições que impactam a eficácia do coensino.

3 CONCLUSÃO

A análise dos estudos revisados revela que o coensino é uma estratégia essencial para promover a inclusão de alunos com TEA em classes regulares. As práticas colaborativas entre professores do ensino regular e do AEE são fundamentais para garantir um ambiente educativo mais inclusivo, favorecendo a aprendizagem e a interação social dos alunos com TEA.

Os artigos indicam que, apesar da eficácia do coensino, ele enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada para os educadores, a escassez de recursos e a necessidade de tempo para planejamento conjunto. Esses obstáculos, se não superados, podem comprometer o sucesso das iniciativas de inclusão.

REFERÊNCIAS

BARCA, Ana Paula de Araújo; LIMA, Marcelle Rolim de Souza. O trabalho colaborativo entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular: um relato de experiência com estudantes público-alvo da educação especial e a atividade de modelagem em cerâmica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 3, p. 307-320, 2022.

BARROS, Carmel Reis; HATTGE, Morgana Domênica. Relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 8, n. 1, p. 45-60, 2022.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. *Revista de Educação Especial*, v. 35, n. 2, p. 245-259, 2022.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BARBOSA, Daniela Alves de Lima. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: aproximações com a inclusão escolar de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 1, p. 71-88, 2022.

PIERRO, R.; HADDAD, A. A educação inclusiva e suas implicações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 2, p. 229-246, 2015.

PINTO, Rosana Zela; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; COSTA, Ailton Barcelos da. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. *Educação: Teoria e Prática*, v. 32, n. 65, p. e27, 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15876.

RODRIGUEZ PAZ, Alejandra Cesarina; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 55, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18936.

SANTANA, Maria Morgana de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. Ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Interseção*, v. 5, n. 1, p. 54-79, 2023. DOI: 10.48178/intersecao.v5i1.523.

SILVA, Cristiane Gonçalves da; ANTHONISEN, Gisele Rodegheiro de Moraes; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Ensino colaborativo e as práticas de sucesso na inclusão: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 4, p. 405-420, 2022.

SOUZA, Betina Weber de; KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. O ensino colaborativo como possibilidade para a promoção de práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 2, p. 231-245, 2021.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica María Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 12, n. 3, p. 389-404, 2020.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁷⁹

Aurea Lucia Coimbra Nascimento⁸⁰

Resumo: O presente artigo intenciona analisar como ocorre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. O autismo é um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado pela dificuldade de socialização e de comunicação, que vem sendo manifestado em muitas crianças, antes mesmo da faixa etária de três anos. Utiliza-se da pesquisa bibliográfica, além da seleção de livros e documentos legais que regem os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras - chave: Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Criança.

1 INTRODUÇÃO

Ao comentar sobre inclusão, apoiamos na legislação que nos permite assegurar o direito de todos à educação. Possibilitando o acesso à escola e a permanência nela, independentemente de sua necessidade específica e, cabe a instituição de ensino garantir e cumprir esse direito.

Diante desse debate e partindo da minha vivência no Curso de Pedagogia da UFMA, com temáticas sobre Educação Especial, a escolha do objeto a ser pesquisado se fez, uma vez que se torna necessário discutir as questões sobre essa modalidade de ensino, no tocante ao processo e as práticas de inclusão da criança autista em sala de aula.

Desta forma, o mergulho na inclusão escolar, de crianças autistas nas salas de aula de ensino comum, teve como questão orientadora: Quais as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para a promoção da inclusão das crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil?

A inclusão escolar trata-se do acesso, ingresso e permanência de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular, independentemente de serem de natureza pública ou privada. Desse modo, existe um forte interesse em transformar a educação dessas crianças levando em

⁷⁹ Artigo produzido a partir de dados da pesquisa bibliográfica do meu TCC, apresentado a Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

⁸⁰ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

consideração que grande parcela deste público recebe uma educação diferenciada por parte da família, o que desencadeia problemas emocionais em vários níveis, produzindo dificuldades na aprendizagem escolar.

A educação inclusiva é uma forma de ensino moderno acolhido na escola, que otimiza a participação dos estudantes nas instituições de ensino regular. Representa uma vasta reestruturação da cultura, da práxis e das políticas que regulamentam a escola, com uma reconstrução do ensino regular pautada no respeito à diversidade e na democracia, colaborando na facilitação da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal.

A presente pesquisa se justifica na medida em que se observou a existência de lacunas na exploração acadêmica quanto ao tema abordado bem como grande dificuldade dos profissionais no tratamento a ser dispensado aos alunos com o quadro clínico ora analisado no que se refere a interação, aprendizagem, ensino e comunicação social no ambiente escolar.

O TEA é um complexo conjunto de condições neurológicas que afeta a comunicação, interação social e comportamento da criança. Diante dessa complexidade, é essencial compreender as particularidades desse transtorno, bem como os métodos e estratégias que podem ser empregados para promover a inclusão efetiva desses indivíduos em ambientes educacionais. Esta pesquisa visa explorar as práticas inclusivas na educação infantil, destacando os desafios enfrentados por educadores, famílias e a própria criança com TEA.

2 O AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR: ELEMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

No Brasil, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas tem sido um tema de grande importância e desafio. A educação inclusiva visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ambiente educacional que promova seu desenvolvimento social e cognitivo (França; Costa, 2022).

Ao tratarmos de Educação Especial, considerando a realidade brasileira e situando este tema na atualidade, temos o paradigma da inclusão como uma realidade cada vez mais presente concomitante a outros cenários ainda existentes. Dentro deste retrato têm-se diversos fatores a serem analisados para construir um panorama de desafios e conquistas que o compõem. Desde o século XIX no Brasil existem iniciativas institucionais de atendimento em Educação Especial, e até os dias de hoje desenvolveu-se um longo processo com experiências afins ao seu tempo (Mendes, 2010).

O esforço pela inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais no Brasil é a resposta para uma situação que perpetuava ora a exclusão, ora a segregação, ora a integração parcial dessas pessoas e dificultava o seu desenvolvimento. As iniciativas em inclusão surgem da superação de uma forma excludente de educação, ganharam força e legitimação com a Declaração de Salamanca, em 1994 e desde então estão em processo de consolidação, pois:

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Declaração De Salamanca, 1994, p. 3).

Mesmo com a atual demanda de educação inclusiva, o cenário atual ainda é resultante de uma construção histórica que perpassa vários anos de atendimento. A exemplo disso, no texto "Breve histórico da educação especial no Brasil", Enicéia Mendes (2010) aponta que os resultados dos últimos 30 anos de política de “integração escolar” foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização. Assim, Mendes (2010, p. 107) conclui que:

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual, onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

2.1. A Inclusão Escolar De Crianças Com TEA na Educação Infantil

O autismo foi referido pela primeira vez em 1911 pelo médico Bleuler, mas ganhou destaque pelos estudos de Leo Kanner, em 1943, que estudou 11 casos de pessoas que apresentavam uma incapacidade de relacionar-se e chamou esse problema de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, ou seja, um problema do desenvolvimento humano que afeta as relações sociais. De acordo com Klin (2006, p. S4), no autismo “existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses”.

No entanto, a complexidade e a variabilidade das características e sintomas nas pessoas com espectro autista acarretaram dificuldades no diagnóstico, discriminação, atendimentos inadequados e lentidão nos progressos para garantir o acesso pleno dessas pessoas aos seus direitos.

Esse quadro passou a se reverter, a partir da década de 1980, quando aumentou o número de pessoas diagnosticadas em virtude das mudanças na prática do diagnóstico, das políticas públicas e incentivos financeiros subsidiados pelo governo aliados à expansão de estudos científicos referente ao Transtorno do Espectro Autista.

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2008, instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, o que contribuiu para um crescimento acentuado de estudos sobre o TEA e seus aportes em publicações nas revistas científicas, dissertações, teses, seminários, encontros, entre outros; com enfoques que priorizam temáticas que envolvem a autonomia, a formação cidadã, inclusão dos autistas na sociedade e nos espaços escolares em turmas comuns do ensino regular.

Pelas suas próprias características, é um verdadeiro desafio a inclusão de crianças com Autismo. A dificuldade de interação social, as restrições na comunicação e a tendência em demonstrar interesse muitas vezes em assuntos ou situações desconectadas da realidade escolar, fazem com que o processo de adequação da criança com autismo na escola seja sempre precedido de muita ansiedade.

É importante destacar que cada pessoa com TEA é única, possuindo suas próprias habilidades e desafios individuais. Assim, é essencial adotar uma abordagem centrada na pessoa, respeitando as suas características e promovendo uma intervenção que considere as suas necessidades específicas (Ferreira, 2009).

Os cientistas acreditam que o autismo ocorre ao longo de um espectro porque as características centrais assumem diversas formas. O termo "espectro" reflete a ampla gama de sinais e sintomas que variam em intensidade e gravidade entre os indivíduos. Isso inclui desde casos leves até formas mais severas da condição.

O diagnóstico do TEA é clínico, baseado em observações comportamentais e entrevistas com os pais, sem necessidade de exames laboratoriais. Desde 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) estabelece critérios claros para o diagnóstico do TEA, incluindo a presença de sintomas desde a infância e a exclusão de outras condições que possam

explicar os sintomas. Embora ainda não se conheçam as causas exatas do TEA, acredita-se que fatores genéticos e ambientais estão envolvidos em sua etiologia.

Cada autista é de um jeito e cada um deles recebeu o diagnóstico num momento diferente. Uns falam, outros sequer emitem uma palavra. Alguns receberam o diagnóstico num momento ótimo, precoce, e tiveram a oportunidade de passar por uma intervenção precoce. No entanto, a maioria chega ao diagnóstico tardiamente, com atrasos que não foram trabalhados e que demandarão maiores esforços para a equipe pedagógica. Assim, é necessário que sejam sempre tomadas medidas de avaliação e análise caso-a-caso. A partir do diagnóstico deve-se avaliar seu nível intelectual e sua linguagem, descrever seus comportamentos mais difíceis, preferências, fobias/medos e alterações de sensibilidade, além de ver o potencial pedagógico, pois alguns autistas já identificam letras e números cedo enquanto outros demoram e precisam de intervenções e recursos específicos.

O fundamento do TEA é uma grande incógnita para os pesquisadores. Para alguns autores não há origem específica, já outros acreditam ser multifatorial, relacionada a fatores genéticos e neurobiológicos. Mostrando fatores que pode ser identificado antes dos 3 anos de idade, com maior predominância no sexo masculino do que no feminino.

Devido à heterogeneidade do quadro, a escola deve estar preparada para as mais diversas situações e para os mais diferentes perfis de crianças com Autismo, sendo importante adotar materiais e meios didáticos que permitam criar vínculo da criança com a sala de aula e com as propostas de estimulação. Muitas crianças com TEA não suportam barulhos, vozes de humanos, mudanças de rotina, imposição de regras e a identificação destes fatores estressores previnem e permitem conforto para que ela continue frequentando a escola sem maiores contratempos. Os professores devem adaptar o currículo de acordo com a criança, sempre direcionando o modelo para um foco mais individualizado. Não raro, é essencial que a criança tenha um professor de apoio individual e especializado aos seus cuidados, pois uma das maiores dificuldades é condicionar esta criança a começar e terminar atividades e tarefas com significado e finalidade.

As crianças com autismo, em virtude de apresentarem dificuldades de socialização e comunicação, precisam que as escolas as recebam e as atendam de modo que respeitem suas singularidades e especificidade, além de oferecê-las uma educação que promova aprendizagens significativas e potencialize o seu desenvolvimento integral.

Entretanto, a escola e os especialistas devem encaminhar a criança para intervenções específicas como apoio fonoaudiólogo e/ou comportamental em caso de atrasos em pré-requisitos

para a leitura e a escrita, pois estas medidas não devem somente visar uma boa escolarização, mas, em paralelo, também promover o desenvolvimento infantil global e habilidades básicas para uma boa inclusão social.

Tendo como ponto de partida de que a escola é uma das mais tradicionais instituições sociais, por mediar a relação entre indivíduo e sociedade, a educação infantil se configura em um dos espaços contemporâneos de socialização das crianças, permitindo às mesmas a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas, pela convivência com novos sujeitos de interação. Dessa forma, a qualidade dessas primeiras experiências provavelmente influenciou na adaptação social nos anos escolares subsequentes (Bosa, 2017).

A educação é um direito humano e de cidadania. A educação inclusiva propõe que as escolas disponibilizem pleno acesso de alunos e alunas com deficiências ou altas habilidades, no ensino regular, extinguindo os entraves e obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo (Santos; Andrade, 2023).

A educação inclusiva no Brasil é amparada pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de direitos e a proibição da discriminação, incluindo a discriminação baseada em deficiência, gênero, etnia e religião, dentre outros critérios. O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 afirma que:

Art.206 - o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e valorização dos profissionais da educação escolar.

Outro marco importante na promoção da educação inclusiva é a Lei Brasileira de Inclusão ([Lei nº 13.146/2015](#)), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta legislação estabelece diretrizes específicas para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação.

Quando se fala em inclusão, logo se pensa nas crianças com necessidades especiais. No entanto, tem-se que praticá-la com todos os alunos, visto que toda criança tem necessidades e tempos de aprendizagem diferentes.

Ademais, outro grande desafio da inclusão do aluno com autismo em sala de aula é a alta sensibilidade sensorial, haja vista que, podem ser sensíveis a certos sons, luzes ou texturas, o que pode interferir no aprendizado. Desse modo, pode-se adotar como estratégia a adaptação do ambiente escolar para minimizar estímulos sensoriais excessivos e criar um espaço mais confortável para todos os alunos.

Em síntese, a educação inclusiva tem o objetivo de melhorar os locais de aprendizagem, criando oportunidades para que todos os alunos tenham sucesso nas atividades escolares.

2.2 Estratégias pedagógicas para crianças com autismo

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam características e necessidades únicas que requerem abordagens pedagógicas específicas. A implementação de estratégias adaptadas pode facilitar o aprendizado e promover uma educação inclusiva. A prática pedagógica deve promover a interconexão entre as relações sociais e as estratégias de ensino dentro da sala de aula regular. Nesse ambiente, é essencial que o professor leve em conta as particularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao compreender essas características, ele poderá planejar e implementar práticas pedagógicas que viabilizem a aprendizagem desses alunos no contexto de uma escola inclusiva.

A abordagem pedagógica voltada para alunos autistas demanda que o educador organize seu trabalho de maneira eficaz. Esse profissional deve propor estratégias no seu planejamento que possam ser alcançadas por esses alunos de maneira especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a plena participação de todos no processo educativo (Silva; Almeida, 2012).

As estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças autistas são fundamentais para garantir um ambiente educacional que respeite e atenda às necessidades específicas desses alunos.

A seguir, são apresentadas algumas das principais estratégias que podem ser utilizadas para apoiar essas crianças no processo de ensino-aprendizagem.

1. *Flexibilização do Currículo*: É essencial que o currículo seja adaptado para atender às necessidades individuais das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso pode incluir a modificação de conteúdos e a utilização de diferentes métodos de ensino que respeitem o ritmo e os interesses dos alunos.

2. *Criação de Rotinas*: Crianças autistas geralmente se beneficiam de rotinas previsíveis. Manter uma estrutura diária ajuda a reduzir a ansiedade e a facilitar a adaptação ao ambiente escolar. O professor deve estabelecer e manter padrões de interação e atividades.

3. *Modificações no Ambiente*: O ambiente da sala de aula deve ser adaptado para minimizar distrações, como ruídos altos. A inclusão de materiais visuais e a organização do espaço físico são estratégias que podem ajudar a criança a se sentir mais confortável e focada.

4. *Uso de Recursos Diversificados*: Os professores devem utilizar uma variedade de materiais didáticos, como figuras e jogos, que possam ser adaptados para atender às diferentes necessidades dos alunos. Isso garante que todos os alunos, incluindo aqueles com autismo, possam participar ativamente das atividades.

5. *Acompanhamento Terapêutico*: Em casos mais graves de autismo, a presença de um acompanhante terapêutico na sala de aula pode ser benéfica. Este profissional atua como mediador, facilitando a interação e o aprendizado da criança.

6. *Capacitação de Professores*: A formação contínua dos educadores é crucial. Os professores devem ser treinados para reconhecer as características do autismo e aplicar estratégias pedagógicas adequadas. Essa capacitação deve incluir a compreensão das políticas de inclusão e das necessidades educativas especiais.

7. *Interação com Pais e Profissionais*: A comunicação constante entre professores, pais e profissionais que atendem a criança é vital para o sucesso da inclusão. Juntos, eles podem desenvolver estratégias que favoreçam o aprendizado e a socialização do aluno.

É importante que os educadores reconheçam e celebrem as pequenas conquistas das crianças autistas. Isso não apenas motiva os alunos, mas também reforça a importância de cada passo no processo de aprendizagem.

Essas estratégias, quando implementadas de forma integrada, podem criar um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz para crianças com autismo, promovendo seu desenvolvimento acadêmico e social.

CONCLUSÃO

Consideramos que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil é um tema de grande relevância e complexidade, que envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também sociais e emocionais. Ao promover um ambiente educacional inclusivo, estamos contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde

todas as crianças têm a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas necessidades e potencialidades.

A inclusão traz benefícios tanto para as crianças com TEA quanto para seus colegas. Para as crianças com TEA, a inclusão oferece a chance de desenvolver habilidades em um ambiente diversificado. Para as demais crianças, a convivência com colegas diferentes enriquece a experiência escolar, promovendo empatia, respeito e compreensão das diferenças. Observou-se então que as crianças com autismo devem ser plenamente acolhidas pelos seus colegas de classe na hora de realizarem as tarefas em sala de aula, no momento da brincadeira, durante as dinâmicas das aulas, onde as crianças atípicas devem receber suporte diário dos docentes e das crianças típicas no tocante a realização da correção dos exercícios.

Entretanto, a inclusão efetiva enfrenta desafios significativos. É fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas para atender às necessidades específicas dessas crianças. Isso inclui a formação adequada dos educadores, que devem estar capacitados para adaptar métodos de ensino e criar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos. Além disso, a colaboração entre famílias, profissionais da saúde e educadores é essencial para garantir um suporte integral e eficaz.

Em suma, a inclusão de crianças com TEA na educação infantil é um direito fundamental que deve ser garantido por meio de práticas educativas que respeitem a diversidade. Ao investir na inclusão, estamos não apenas ajudando essas crianças a se desenvolverem plenamente, mas também formando cidadãos mais conscientes e solidários. A educação inclusiva é, portanto, um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa.

REFERÊNCIAS

BOSA, C. **Autismo e educação**: Reflexões e propostas de intervenções. Porto Alegre: Artmed, 2017. P.21-40.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2017. v. 1, 1994.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FRANÇA, E.; COSTA, K.R.M. A criança com Transtorno do Espectro Autista e seu primeiro contato de escolarização. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.08. ago. 2022.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v. 28. suppl 1, p. S3-S11, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>> Acesso em 09 set.2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, v. 24, p. 12-17, 2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

_____. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

SANTOS, E.; ANDRADE, N. Educação especializada e educação inclusiva: uma análise a partir da legislação brasileira e dos aspectos pedagógicos envolvidos. **Revista Ratio Iuris**, v.2, n1, 2023.

SILVA, Francisca da Silva. ALMEIDA, Amélia Leite de. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades**. Intl. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Leila Iria Cabral Barreto⁸¹

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar as contribuições dos processos de mediação na perspectiva histórico-cultural para a inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular com base nas obras de Vigotski. A pesquisa teórica e bibliográfica examinou obras primárias e secundárias para compreender a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que enfatiza a influência das relações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As análises indicam que os professores, ao aplicar os conceitos de Vigotski, podem melhorar suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades das crianças com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Mediação. Deficiência Intelectual. Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Incluir crianças com deficiência intelectual nas escolas brasileiras é um grande desafio para professores e toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a presente proposta de pesquisa busca embasar-se nas contribuições de Vigotski, uma vez que ele apresentou princípios teóricos que servem de base para a inclusão de crianças com deficiência intelectual em seus estudos.

A importância de incluir a criança em seu ambiente sem fazer distinção só é possível quando deixamos de olhar para a criança apenas por sua deficiência e passamos a considerar suas necessidades, assim como é feito com as outras crianças (Vigotski, 2022).

Dessa forma buscamos responder a seguinte questão: Quais as contribuições dos processos de mediação na perspectiva histórico-cultural para a inclusão da criança com deficiência intelectual, com base nas obras de Vigotski?

Assim, o objetivo geral foi analisar as contribuições dos processos de mediação na perspectiva histórico-cultural para a inclusão da criança com deficiência intelectual com base nas

⁸¹ Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Institucional e clínica. E-mail: leilairia@gmail.com

obras de Vigotski. Além disso, definiram-se os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre o aspecto geral e histórico da deficiência intelectual; descrever a abordagem histórico-cultural de Vigotski e a educação especial e identificar possibilidades de ensino, considerando os processos de mediação de Vigotski, para a inclusão de crianças com deficiência intelectual.

O estudo se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa, especificamente do tipo bibliográfica, com o propósito de elucidar as contribuições dos processos de mediação na inclusão de alunos com deficiência intelectual, embasando-se nas obras de Vigotski.

De acordo com Brito, Oliveira e Silva (2021, p. 08), “a importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos”.

O presente estudo está dividido em 5 (cinco) seções. A primeira seção é a "Introdução", que apresenta a justificativa do trabalho, a importância do tema escolhido, objetivos gerais e específicos e a metodologia. Na segunda seção intitulada "Deficiência Intelectual", aborda a história e os aspectos gerais dessa condição. A terceira seção, denominada "A Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e a Educação Especial", apresentamos os principais pontos de sua trajetória acadêmica e suas contribuições teóricas. A quarta seção, intitulada "A Mediação e o processo de Inclusão de Crianças com Deficiência Intelectual", explora o conceito de mediação e sua contribuição para o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Nessa seção, serão abordadas práticas e estratégias mediadoras que podem promover a inclusão efetiva desses alunos. Por fim, a quinta e última seção apresenta as "Considerações Finais", na qual serão expostas as principais conclusões e reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Aspectos Gerais e Históricos

Ao analisarmos o contexto histórico da educação especial, vemos que diferentes concepções de deficiência influenciaram o debate sobre o acesso à educação das pessoas com deficiência intelectual.

De acordo com Bisol, Pegorini e Valentini (2017), a análise dos principais marcos social e histórico nos permite identificar os momentos em que certas ideias predominaram, tanto no campo científico quanto na sociedade em geral. Entre as concepções que atravessam a compreensão da deficiência, estão o Modelo Médico e o Modelo Social.

O Modelo Médico, também conhecido como biomédico, aborda a deficiência como um fenômeno de natureza biológica. França (2013) diz que, de acordo com essa perspectiva, a deficiência é entendida como uma consequência lógica e natural de uma lesão no corpo, inicialmente adquirida por meio de uma doença. A própria deficiência é vista como uma incapacidade física, o que resulta em uma série de desvantagens sociais para os indivíduos afetados.

Observa-se essa concepção presente nos manuais classificatórios da área da saúde, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Nesse manual, a deficiência intelectual é caracterizada como:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência (APA, 2014, p. 75).

Existem três fases que englobam os fatores de risco e as causas da deficiência intelectual. A primeira fase é a pré-natal, que compreende o período desde a fecundação até o parto. A segunda fase perinatal, é a fase em que o indivíduo é acometido desde o momento do nascimento até os seus trinta dias de vida, caracterizada pelo que acontece durante o parto e as condições do bebê ao nascer. A terceira fase pós-natal, é a fase em que os fatores de risco acometem o indivíduo a partir dos trinta dias de vida até a fase adulta, compreende as condições do bebê, os distúrbios degenerativos e as condições sociais, como desnutrição, anomalias congênitas, traumas cerebrais (Tretin, 2018).

No modelo médico, a “Deficiência Intelectual” era/é amplamente utilizada para descrever uma condição em que uma pessoa estava restrita ao funcionamento intelectual e adaptativo. Contudo, França (2013) nos esclarece que os agentes interessados em desnaturalizar a deficiência, conforme compreendida pelo Modelo Médico, apresentaram uma oposição aos seus princípios e propuseram um modo alternativo de entender a deficiência e a forma como ela deve ser abordada: o Modelo Social.

A educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu defeito inato, é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico. A educação especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social e, mais, deve ser fusionada organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante (Vigotski, 2022, p. 120).

A concepção de deficiência presente nas legislações vigentes (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015; Política Nacional de

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; entre outras) é a apresentada na Convenção do Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Vigotski (2022) esclarece que a deficiência intelectual é mais um problema de natureza social do que clínica. Ele enfatiza a importância de incluir a criança em seu ambiente sem fazer distinção e afirma que isso só é possível quando deixamos de olhar para a criança apenas por sua deficiência e passamos a considerar suas necessidades, assim como é feito com as outras crianças.

No contexto brasileiro, a educação especial/inclusiva foi estabelecida de forma institucionalizada durante o Período Imperial. Em 2008, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política busca promover a inclusão escolar, ou seja, a participação de todos os alunos, com e sem deficiência, em classes comuns do ensino regular. Propõe-se que a educação especial seja um conjunto de recursos e serviços que apoiam a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas inclusivas (BRASIL, 2008).

No século XIX, destacam-se as contribuições do médico Jean Itard, considerado o "primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial de deficientes mentais" (Pessotti, 1984, p. 30). Itard foi seguido por Séguin, que fundou a primeira escola do mundo para crianças e jovens com deficiência intelectual, onde desenvolveu um método de ensino (Rosa, 2017, p. 19). O trabalho de Itard e Séguin foi de grande importância para a educação especial nesse período, pois começou a se enxergar o deficiente não apenas por uma perspectiva médica e sem cura, mas sim de uma maneira médico-pedagógica.

Em 2015, tem-se a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei tem como objetivo garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Em 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Esse decreto tinha disposições que permitiam a criação de escolas especializadas, o que levantou preocupações sobre a possibilidade de retrocesso e segregação, afastando as crianças e adolescentes com deficiência das salas de aula regulares. No entanto, em 1º de janeiro de 2023, o Decreto nº 11.370 foi promulgado, revogando o Decreto anterior e sendo considerado inconstitucional (BRASIL, 2023).

3 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski aplica-se à educação especial ao enfatizar o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência. Segundo o teórico, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mesmo em crianças com necessidades educacionais especiais, ocorre por meio da mediação social e do uso de ferramentas culturais, como a linguagem. Essa perspectiva sugere que a deficiência não deve ser vista como um obstáculo intransponível, mas como uma diferença que pode ser compensada por meio de estratégias pedagógicas adequadas.

Lev Vigotski foi um teórico à frente de seu tempo, um pensador soviético do século passado cujas ideias permanecem relevantes até os dias atuais “Vigotski faz-se presente no mundo com obras editadas e publicadas nas mais diferentes línguas, como o inglês, francês, italiano, espanhol, alemão, japonês, português, húngaro, dinamarquês, entre outras.” (Prestes, 2010, p. 15).

Na introdução do livro, "Pensamento e Linguagem (2000)", Jerome S. Bruner descreve Vigotski como o homem que percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humano, sob uma perspectiva ideológica marxista.

O estudioso foi um renomado humanista, um teórico com ampla formação, que propôs uma psicologia em que o foco principal do seu trabalho está na formação social do psiquismo (Barroco et al. 2012).

Na obra "Fundamentos de Defectologia Tomo-V" (1997), Vigotski oferece valiosas contribuições no campo da "Defectologia", termo utilizado na época para o estudo do desenvolvimento de pessoas com deficiências. Nesse contexto histórico, a Defectologia não era encarada de forma negativa, era na verdade o estudo do desenvolvimento da pessoa com “defeito”.

O foco principal de Vigotski era compreender a deficiência a partir de uma perspectiva qualitativa, investigando como o sujeito atua no mundo em seu contexto histórico e cultural. Ele desenvolveu estratégias e mecanismos compensatórios que auxiliavam na superação das barreiras enfrentadas, visando ao pleno desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (Vigotski, 1997).

Vigotski refuta a antiga defectologia, na qual se começou a medir e contar antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar; a descrever e a determinar de forma

qualitativa. A linha deficiência-compensação se tornou a "linha diretriz" para o desenvolvimento de crianças com deficiência em relação a um órgão ou função específica. Essa abordagem reconhece a importância de identificar as necessidades e potenciais das crianças com deficiência, buscando estratégias de compensação que possam promover seu pleno desenvolvimento (Vigotski, 2022).

O indivíduo com deficiência intelectual não é uma entidade imutável, e sua deficiência não o define como incapaz de aprender. Ele necessita de uma mediação adequada, por meio de um professor mediador que reconheça e valorize suas possibilidades de desenvolvimento educacional. Dessa forma, “a tarefa da compensação consiste em criar a compensação da deficiência [...] com o objetivo de inserir a criança à vida social, promover a sua aprendizagem, a autonomia, a independência, e garantir a sua inclusão educacional” (Huppel et al., 2021, p. 16).

Portanto, ao abordar a educação da criança com deficiência intelectual, é fundamental considerar as intervenções pedagógicas que sejam compatíveis com suas necessidades específicas.

4 A MEDIAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A teoria de Vigotski tornou-se conhecida como socioconstrutivista ou sociointeracionista caracterizando uma interação significativa entre o indivíduo e o ambiente, de suma importância para a aquisição de novas experiências e a construção de significados que dão sentido à sua existência (Rosa; Goi, 2024). Esse processo de aprendizado ocorre por meio dessa interação mediada entre o indivíduo e o mundo.

Oliveira (1993, p. 26) diz que a “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Para que esse processo de mediação ocorra, é essencial estabelecer um vínculo entre o aluno e o professor mediador. Vigotski apresentou dois exemplos de elementos mediadores: os instrumentos, que são elementos externos e concretos, e os signos, que são instrumentos psicológicos, representações mentais do concreto feitas pelo próprio sujeito. De acordo com Oliveira (1993, p. 33) “o processo de mediação por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológica superiores, distinguindo o homem dos outros animais”.

É importante destacar que o professor desempenha o papel de mediador do conhecimento, sendo responsável por apresentar diversos conhecimentos para a aprendizagem do aluno. O

professor desempenha um papel fundamental ao trabalhar o processo de ensino e aprendizagem de forma individualizada, levando em consideração a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança. Isso significa que ele deve se preocupar com o que foi prejudicado ou limitado em seu desenvolvimento devido a um impedimento biológico, mas também deve levar em consideração o meio histórico e cultural em que a criança está inserida, “lhe propondo aprendizado, observando seu déficit nas capacidades funcionais, mas não se fixando a eles, e sim propondo novos estímulos de suas funções psicológicas superiores, centrando-se na mediação, transformando o biológico em cultural” (Barbosa; Shahini, 2015, p. 1).

A teoria histórico-cultural agrega um olhar positivo à educação na relação entre educar e aprender, com uma proposta propícia para a compreensão do desenvolvimento cognitivo humano. “O que diferencia a Teoria Histórico-Cultural de outras sobre o desenvolvimento humano é que a vivência em sociedade é determinante para o desenvolvimento dos indivíduos” (Mello, 2020, p. 3).

Vigotski (2022) explica que não devemos olhar a criança a partir do "defeito", mas sim das suas possibilidades de aprendizagem. É necessário reconhecer e valorizar as potencialidades individuais, considerando a mediação adequada e o ambiente propício para o desenvolvimento. A deficiência não define o limite das capacidades de aprendizagem da criança e é papel dos educadores proporcionarem oportunidades e estratégias que atendam às suas necessidades específicas.

Algumas atividades simples podem ser trabalhadas em sala de aula comum, de forma individual, em duplas ou em grupos, com base nos princípios da mediação na perspectiva de Vigotski como por exemplo: Montagem de figuras com formas geométricas (essa é uma atividade que estimula o raciocínio lógico e o reconhecimento das cores, podendo ser trabalhada com toda a turma. As crianças podem escolher entre montar um robô, uma boneca, um carro ou uma casa, de acordo com suas preferências individuais); Quebra-cabeça adaptado (essa atividade, sob a perspectiva da mediação de Vigotski, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento neurológico e psicomotor das crianças); Contação de Histórias (na perspectiva da mediação de Vigotski, o professor pode aproveitar esse momento para transmitir importantes mensagens, como a importância do banho, escovar os dentes e o respeito aos colegas).

Ao utilizar estratégias de mediação pedagógica, o professor pode oferecer apoio adequado, estimular a participação ativa e proporcionar oportunidades de aprendizado colaborativo. Essas atividades têm como objetivo criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças possam se

envolver e se beneficiar mutuamente. É fundamental que o aluno compreenda o que está sendo falado pelo professor e exemplos concretos são sempre uma opção eficaz nesse sentido (Rodrigues, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das contribuições dos estudos de Vigotski para a inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular proporcionou um amplo entendimento sobre como as pesquisas desse autor forneceram fundamentos relevantes para a prática inclusiva através da mediação.

Segundo Vigotski, o processo de ensino não deve ser orientado pelas dificuldades de aprendizagem da criança, mas sim pelas suas possibilidades de adquirir conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que os professores adotem estratégias de ensino que elevem a capacidade de cada criança de maneira individualizada e significativa, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo por meio das interações sociais.

Compreendemos que a teoria Histórico-Cultural apresenta uma perspectiva relevante para a educação, estabelecendo uma relação positiva entre educar e aprender. Essa abordagem propicia uma compreensão abrangente do desenvolvimento cognitivo humano, reconhecendo que a vivência em sociedade desempenha um papel determinante na formação das funções psicológicas do indivíduo.

Torna-se importante ressaltar que, por se tratar de um estudo teórico, não se investigou empiricamente a eficácia das propostas de ensino inclusivas mencionadas, sendo necessários estudos futuros para validar sua aplicabilidade e impacto na prática educacional.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, P. de S.; CHAHINI, T. H. C. **A Inclusão da Criança com Deficiência Intelectual na Perspectiva da Mediação de Vigotski**. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2015.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Organizadoras) **Educação Especial e Teoria Histórico Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Editora, EDUEM, 2012.

BISOL, C. A., PEGORINI, N. N., & Valentini, C. B. **Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social**. Cadernos De Pesquisa, n. 1, v. 24, p. 87–100, 2017. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>.

BRASIL, Decreto Nº 11.370 – De 1º de Janeiro de 2023. Revoga o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BRASIL, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. **A Importância da Pesquisa Bibliográfica no Desenvolvimento de Pesquisas Qualitativas na Área da Educação**. Caderno da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15, 2021.

FRANÇA, T. H. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. Lutas Sociais, São Paulo, vol.17, n.31, p.59-73, jul. /dez. 2013.

MELLO, M. A. **O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas**. APRENDER – Cad. De Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, Ano XIV, nº23, p. 72-89, jan/jun. 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. Vigotski **Aprendizado e Desenvolvimento Um Processo Sócio Histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1993.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em 8 jul. 2008. Acesso em: 04 abr. 2024.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa. Análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional**. Brasília, fev., 2010.

RODRIGUES, Leandro. **Como Trabalhar com Alunos com Deficiência Intelectual – Dicas Incríveis para Adaptar Atividades**. 2019. Disponível em: <https://institutoitard.com.br>. Acesso em: 04 abr. 2023.

ROSA, K. N. da S. Da “**Criança que não aprende**” a “**toda criança é capaz de aprender**”: Lições Históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2017.

RUPPEL, C; HUNSEL, A. F; RIBEIRO, L. **Vigotski e a Defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais**. Revista Diálogo e Perspectivas Em Educação Especial, v.8, n.1, p.11-24, jan. /jun., 2021.

TRETIN, V. B. **Deficiência Intelectual: fundamentos e metodologias**. Indaial: Uniasselvi, 2018. 162 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V: **Fundamento de defectología**. Editorial Pedagógica: Moscú, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. **Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-levvygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>.

ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Aline Mendes Medeiros⁸²
Niedja Maria Ferreira de Lima⁸³

Resumo: Este trabalho teve como objetivo analisar a operacionalização da acessibilidade metodológica nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais. Teve a abordagem qualitativa, descritiva, exploratória e de campo por meio de estudo de caso. Foi realizada na Universidade Federal do Piauí com 7 docentes do curso de Letras-LIBRAS. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, os quais foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2026). A respeito da acessibilidade metodológica, os docentes incentivavam a participação ativa dos discentes com recursos visuais, materiais em vídeos com legendas, sendo que as atividades e avaliações variavam entre procedimentos teóricos e práticos

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade Metodológica. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O acesso de discentes surdos na Educação Superior está relacionado à vários aspectos que perpassam desde o acesso as instituições até as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes, que se refletem nas várias perspectivas de acessibilidade para a permanência deles na instituição.

Entendendo que os surdos interagem por experiências visuais, “significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (Skliar, 2005, p. 28). Presumindo esta especificidade linguística, os docentes de discentes surdos deverão utilizar em suas aulas recursos visuais, como forma de favorecerem as experiências visuais ao ponto de elas passarem “a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos” (Quadros, 2003, p. 102).

Compreendendo a especificidade linguística dos surdos por meio da utilização da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, e sua modalidade visual motora, deve-se considerar outras formas de acessibilidade também pensadas para sua permanência nas instituições de Educação

⁸² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: alinemedeiros@ufpi.edu.br

⁸³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFP), Professora Associada I da Universidade Federal Campina Grande (UFCG). E-mail: niedjafl@yahoo.com.br

Superior. Neste trabalho, destacaremos as formas de acessibilidade metodológica utilizadas para a inclusão destes alunos com base nos estudos de Sassaki (2005, p. 23) que define:

Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares, etc.).

Esta pesquisa pretendeu responder ao seguinte problema: Como os docentes estão promovendo a acessibilidade metodológica nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior?

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a promoção da acessibilidade metodológica nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal do Piauí- UFPI.

Optou-se pela abordagem qualitativa, pesquisas descritiva, exploratória, de campo e o delineamento com o estudo de caso. Richardson (1999, p. 90) afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”, de tal forma que seja possível fazer inferências e constatar a partir das falas dos participantes os fatores que competem à nossa investigação.

A pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 27-28).

Quanto ao procedimento da pesquisa, foi escolhida a pesquisa de campo com o objetivo de verificar o fenômeno educativo que acontece na Educação Superior, na qual os participantes estão inseridos. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 189) o “interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”.

O estudo de caso é caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2008, p. 57), tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Os participantes da pesquisa foram 07 (sete) docentes do Curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Foram denominados de D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7 para manutenção do sigilo; 4 (quatro) são do gênero feminino e 3 (três) do masculino, sendo 1 (um) deles surdo

O Curso de Letras – LIBRAS foi escolhido por corresponder ao centro com o maior número de discentes surdos da UFPI. A UFPI, campus Universitário Ministro Petrônio Portella/sediado em Teresina – PI, foi escolhido por ser a maior universidade pública do Piauí, pioneira na implantação do Curso de Letras – LIBRAS e favorecer a difusão da LIBRAS na universidade, por apresentar um número relevante de discentes surdos na instituição e por oferecer políticas de acesso e permanência aos discentes com deficiência.

Para a obtenção dos dados utilizou-se as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas de forma remota, em decorrência da decretação da pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e ocorreram entre 19 de fevereiro a 28 de abril de 2022, realizadas via plataforma *Google Meet* e os resultados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

O capítulo foi estruturado em quatro seções, iniciando-se pela introdução. A seção 2, aborda sobre as práticas pedagógicas e a acessibilidade metodológica. Na seção 3, apresentam-se os resultados e discussão a partir do diálogo com os autores elencados na revisão bibliográfica. Finalizando, tem-se as considerações finais.

2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA

O acesso e a inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial na Educação Superior (PAEE), em especial de alunos surdos, também perpassam pelas formas de acessibilidade que os docentes encontram para trabalhar com eles. Neste tópico trataremos sobre a acessibilidade metodológica nas práticas pedagógicas docentes segundo Sassaki (2005).

Magalhães (2013) discute a dimensão curricular da prática pedagógica docente, ressaltando que a adaptação curricular viabiliza a flexibilização da prática pedagógica que valorize os potenciais dos alunos.

Furlan *et al.* (2020), em uma pesquisa sobre a formação e experiências de docentes relacionadas à inclusão na educação superior, mostra que são necessárias mudanças no ambiente educacional, de modo a respeitar as características individuais de cada sujeito e uma formação de

professores atenta às condições dos alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE). Ressalta-se a importância de formações dentro dos departamentos e em todos os setores da universidade para que os alunos sejam assistidos na educação superior.

Ratificando com a temática sobre adequações curriculares das IES e as reflexões e revisões a que elas deverão ser submetidas, Chahini (2016, p. 160) destaca que “as adequações curriculares são possíveis respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a alcançar todos os alunos, e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais específicas”.

As instituições federais de ensino, segundo o Decreto nº 5.626/2005, devem garantir o atendimento educacional especializado, obrigatoriamente, para as pessoas surdas por meio da adoção de

VI - Mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

A avaliação da aprendizagem em âmbito institucional da UFPI é implementada pela Resolução nº 177/2012 – CEPEX que verifica o rendimento escolar. Particularmente, no Curso de Letras – LIBRAS, a Resolução nº 177/2012 CEPEX-UFPI, Título VIII indica vários direcionamentos presentes entre o artigo 101 e 118. No documento em questão, a avaliação da aprendizagem é entendida como

[...] parte integrante do processo educativo, vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do curso de letras - libras, devendo, portanto, ser realizada de forma contínua, considerando o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado, visando à tomada de decisão em relação à consecução dos objetivos propostos e envolvendo também o julgamento do aluno sobre sua própria aprendizagem, sempre que possível (Universidade Federal do Piauí, 2012, p. 74).

Outra normativa referente à avaliação da aprendizagem na UFPI é a Resolução nº 076/2019 – CEPEX, que especifica as responsabilidades da instituição com o atendimento do PAEE, por meio da disponibilização de recursos didático-pedagógicos e serviços de apoio adequados, adaptação e/ou flexibilização de atividades pedagógicas e avaliativas, estendendo até 50% a mais do tempo estipulado para a atividade avaliativa, dentre outros direcionamentos (Universidade Federal do Piauí, 2019).

Witkosk (2012, p. 87) pesquisou sobre o formato das avaliações adequadas na visão dos próprios surdos e os relatos de experiências demonstram que as avaliações em

[...] formato de filme com as questões sinalizadas, se constitui num símbolo que condiz absolutamente com a proposta de que a LIBRAS no ensino bilíngue, para os surdos, constitui-se como primeira língua e, portanto, deve ser a língua de instrução e, por consequência óbvia, também de avaliação.

Já a Lei nº 13.146/2015 ou LBI, artigo 30, inciso V, destaca uma característica em relação à “dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade” (Brasil, 2015a).

A respeito dos procedimentos avaliativos e de como devem ser elaborados e corrigidos, Chahini (2016, p. 86) “ênfatiza que as avaliações das pessoas surdas devem ser elaboradas e corrigidas por especialistas com conhecimentos teórico-práticos sobre deficiência auditiva e em LIBRAS”.

Gonçalves e Festa (2013, p. 2) relatam que “a presença de discentes surdos em sala exige que o professor reconheça a necessidade de elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno surdo”, corroborando com o disposto anteriormente por Chahini (2016).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Na entrevista semiestruturada, questionou-se aos docentes se eles utilizavam metodologias na prática pedagógica com os discentes surdos e como resultado elaboraram-se as seguintes subcategorias: **Metodologia com LIBRAS e Metodologia com recursos visuais**.

A categoria **metodologia com LIBRAS** representada pelas falas dos docentes D3, D4, e D6 citaram diversos aspectos metodológicos, envolvendo a utilização da LIBRAS como pode-se verificar:

D3: Sim, eu utilizo. **Eu faço seminários em LIBRAS** [...] eu faço debates, diálogos, tudo utilizando Língua de Sinais e aí é claro, como nós temos o suporte dos intérpretes quando há alguma dificuldade maior os intérpretes vão auxiliando. Então eu procuro sempre envolver tanto os surdos quanto os ouvintes nas atividades (grifo nosso).

D4: Então a metodologia que eu tenho utilizado é uma metodologia mais ativa mesmo, onde os alunos sejam os protagonistas dessa aprendizagem e eu, apenas a condutora. Outra possibilidade que eu também tenho deixado à vontade é a forma de entregar os materiais a mim, atividade é escrita, mas eles ficam à vontade para me entregar de forma escrita ou **fazer um vídeo** (grifo nosso).

D6: Sim, eu procuro sempre fazer ou um momento de oficina, um momento de minicursos com a leitura de livros ilustrados, ou seja, **eu pego um livro que só tem imagens que não tem nenhum tipo de palavra** e a gente começa a debater utilizando a **própria língua de sinais**, independente do público ser surdo ou ouvinte, a obrigatoriedade é a comunicação toda língua de sinais (grifo nosso).

Por meio da análise das falas, observou-se que os docentes D3, D4 e D6 utilizavam metodologias direcionadas para a construção de atividades práticas, tendo como base a utilização da língua de sinais. Estes 3 (três) professores descreveram práticas de interação como: seminários, oficinas, minicursos, produção de materiais, leitura de livros ilustrados e vídeos que possibilitaram aos discentes ser mais ativos e sempre direcionando para a utilização da LIBRAS.

Em conformidade com as falas dos docentes sobre a utilização de metodologias diversas na prática pedagógica com discentes surdos, está a pesquisa realizada por Barboza (2019) que trata sobre o processo linguístico dos discentes surdos e a valorização dos aspectos visuais significativos para suas interações, pois, para ela, a diversidade dos recursos e de metodologias utilizadas são importantes para que por meio de tentativas, os docentes consigam visualizar os recursos e metodologias que beneficiam os discentes surdos e aqueles que não dão tanto suporte na aprendizagem desses sujeitos.

A subcategoria **metodologias com recursos visuais** foi verificada somente na fala de D5 quando descreveu que utiliza recursos visuais como imagens e vídeos curtos, com legenda para passar o conteúdo aos discentes surdos e não citou a utilização da LIBRAS na descrição da metodologia.

D5 cita: “[...] **uso imagens**, tento procurar **vídeos com legendas**. Eu não uso aquela legenda automática do YouTube porque não funciona. [...] Busco sempre um vídeo curto para não ficar cansativo (grifo nosso).

D5 destacou que a utilização de recursos visuais possibilita que os discentes compreendam os conteúdos com mais facilidade. Esta informação corrobora com o que Conceição (2021) expõe sobre a importância da utilização de imagens, pois é através delas que os discentes surdos constroem os significados, servindo de ferramenta de ensino para os docentes e como forma de expressão dos discentes surdos.

Observou-se que a maioria dos docentes utilizava metodologias diversas na prática pedagógica com os discentes surdos e que foi nítida a valorização do aspecto visual como forma de interação no ensino e na aprendizagem desses discentes, visto que é pelo meio visual que percebem e compreendem o mundo e que a mediação dessas metodologias acontece com a comunicação em língua de sinais.

Posteriormente perguntou-se sobre os procedimentos de avaliação utilizados para discentes surdos e ouvintes. Observou-se que os docentes citaram mais de um tipo de avaliação, envolvendo

procedimentos teóricos e práticos e que alguns faziam diferenciação entre as avaliações utilizadas no período do ensino remoto e no ensino presencial.

A subcategoria **procedimentos teóricos e práticos** é composta pelas falas dos 7 docentes, mas serão destacadas apenas as respostas de D1, D2, D3, D4 e D7 sobre os procedimentos de avaliação utilizados para discentes surdos e ouvintes.

D1: (No período remoto) [...] eu lanço atividades no SIGAA e uso como nota, as vezes é um fórum sobre determinado assunto onde eles têm que comentar ali, ou questões onde eles precisem marcar, enfim, eu deixo os **formulários no SIGAA**. [...] **e vídeos, quase todas as atividades do ensino remoto, o trabalho final foram vídeos** (grifo nosso).

D2: A instituição me exige fazer uma **prova teórica**, então quando estou com tempo hábil eu **mando a prova para o intérprete ou então traduzo a prova** e disponibilizo para os surdos fazerem. No período **remoto os ouvintes têm a prova ali no aplicativo em forma de Quiz**, eles respondem automático e para **os surdos a gente marca uma prova pelo Meet** com eles, fica eu, o intérprete e os surdos, e eu projeto a prova na tela do computador, questão por questão e **o intérprete vai sinalizando a prova** (grifo nosso).

D3: Depende muito da disciplina que eu estou ministrando, mas em geral a gente **faz debates, seminários, relatórios de filmes, resenhas, os mesmos procedimentos que utilizo em uma turma só com ouvintes eu também utilizo em uma turma com surdos e ouvintes**. [...] então quando eu faço uma atividade como por exemplo uma resenha, aqueles alunos tanto podem me entregar aquela resenha de forma escrita e aí eu estou falando dos alunos surdos, ou entregá-la em **língua de sinais**, de forma **sinalizada em vídeo** (grifo nosso).

D4: [...] eu **promovo atividade escrita, mas deixo também que eles façam isso em forma de vídeo e as outras próximas atividades que eu promovo são atividades de debate e discussão, seminários temáticos, trabalho de pesquisa**. E no caso de ensino híbrido (ensino remoto) **eles ministram microaulas em LIBRAS** para os colegas (grifo nosso).

D7: Dentro de sala de aula as vezes tem o intérprete, mas no dia da prova não tem a presença do intérprete. **Eu ponho o vídeo, entrego a prova e ponho as alternativas para eles irem respondendo ou completando determinada questão**. Na **prova presencial** eu cobro a escrita, mas no Meet não, no virtual tem as questões da tecnologia, então eu precisei adaptar algumas metodologias para esse modelo remoto, evito utilizar muito **tempo** para que eles tenham melhor aproveitamento para responder as questões. **Quando está em sala de aula** eu ponho a questão e volto para que eles vejam novamente, e **no Meet** eu peço que eles entrem no Youtube assistam o vídeo e depois voltem a responder as perguntas no Google Forms [...] (grifo nosso).

Notou-se que todos os docentes utilizavam periodicamente diversos recursos de avaliação que vão desde a prova escrita, de cunho mais teórico, às atividades práticas como curadorias, debates, seminários e microaulas.

Os docentes D1, D2, D4 e D7 empregavam, no início do semestre, uma avaliação teórica/escrita e as outras avaliações foram realizadas a critério do docente, dentre elas verificou-se um número variado de avaliações práticas: seminários, microaulas, debates, produções de poemas, narrativas em LIBRAS e produção de materiais didáticos. A respeito da avaliação escrita,

utilizaram um procedimento coerente com a forma de avaliação descrita no Regimento Geral da UFPI (Universidade Federal do Piauí, 2012).

Dentre os docentes que fizeram a distinção das avaliações, no período presencial e no período remoto, estão: D1, D2, D4 e D7. No período remoto, destacaram a utilização de atividades realizadas via SIGAA, fóruns e por meio delas lançavam notas, como citado pelo D1. O D2 relatou que para o período remoto com os discentes ouvintes, utilizava a avaliação em formato de Quiz e que a pontuação dos alunos era calculada pelo próprio aplicativo. Entretanto, com os discentes surdos organizava uma avaliação via *Google Meet*, mediante a marcação de um horário com os discentes e o intérprete, para que as questões fossem projetadas na tela do computador e traduzidas uma a uma pelo intérprete e pelo docente. O D4 ressaltou que era proposto aos discentes que realizassem microaulas em LIBRAS. O D7 afirmou que em algumas avaliações, solicitava que os discentes assistissem aos vídeos criados por ele no Youtube e depois respondessem questões relacionadas aos vídeos no *Google Forms*.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 determina as particularidades que devem ser adotadas nos mecanismos de avaliação pelas instituições federais de ensino desde a educação infantil à educação superior em seu artigo 14, inciso VII que trata dos mecanismos alternativos de avaliação para as pessoas surdas que deverão ser expressos em LIBRAS, registrados em vídeos ou outros meios eletrônicos (Brasil, 2005a). Nesta perspectiva, a avaliação dos discentes surdos deve ser organizada e realizada em língua de sinais, de forma que os discentes compreendam e consigam participar de todas as atividades avaliativas.

Pelas descrições dos docentes, percebeu-se que eles têm um cuidado ao pensarem em avaliações que respeitem a utilização da LIBRAS, quando pensam na presença do intérprete durante a avaliação realizada presencialmente ou pelo *Google Meet*, ao permitirem que os discentes organizem microaulas e as apresentem em língua de sinais e que façam vídeos em LIBRAS.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos metodológicos indicados pelos docentes quanto aos procedimentos de ensino, todos os participantes consideravam os procedimentos adequados no Curso de Letras – LIBRAS. Destacaram que a operacionalização acontece por meio da participação ativa dos discentes e que incentivavam a utilização de recursos visuais como

LIBRAS, de materiais em formato de vídeo, com legendas e que a avaliação variava entre procedimentos teóricos e práticos, como prova teórica, seminários, dentre outras formas.

Possibilitou-se, por meio desta pesquisa, verificar que a acessibilidade metodológica utilizada pelos docentes é composta por diversos meios, recursos e estratégias. Essas descobertas apontam o esforço docente para que os alunos surdos e ouvintes sejam atendidos de forma a compreenderem os conteúdos e atinjam os patamares de conhecimento relativos à graduação e são coerentes com os autores da revisão bibliográfica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

BARBOZA, Polliana. **O lugar das diferenças surdas no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

CONCEIÇÃO, Henrique Silva. Estudo de linguagem visual: livro digital de arte para crianças surdas. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzi, São Paulo, 2021. E-book. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/28876/HENRIQUE%20SILVA%20CONCEIÇÃO%20c3%87%20c3%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 fev. 23.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 416-438, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>. Acesso em: 27 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaios pedagógicos**, Curitiba, n. 6, p. 1-13, dez, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 45-56. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131340090a921451935e6a909837716/LIVRO_INCLUSO_NO_ENSINO_SUPERIOR.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, [Brasília, DF], ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SKILIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKILIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Pró-reitora de Ensino de Graduação. **Regulamento geral da graduação**. Teresina: Proeg, 2018. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Parnaiba/Resolucao_nº_177_12_-CEPEX_UFPI2020111154344.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 076, de 20 de maio de 2019**. Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes de graduação público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2019b. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_076.201920190527093809.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: CRV, 2012.

ANÁLISE DE PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Daniele Pimenta Rocha⁸⁴
Ana Luiza Pereira de Amorim⁸⁵
Ana Carolina Lopes Ozorio⁸⁶

Resumo: Este estudo faz a análise das produções acadêmicas brasileiras, no Catálogo de Teses e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), sobre formação inicial de professores na perspectiva inclusiva. Trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Realizou-se um levantamento bibliográfico em bases virtuais de busca – Catálogo de Teses e Portal de Periódicos CAPES, de trabalhos científicos entre os anos de 2017 a 2021, com o intuito de reunir o conhecimento já publicado sobre o tema em questão, em um Banco de Dados da pesquisa. Verificou-se que as pesquisas focaram, principalmente, nas práticas de ensino e na formação de pedagogos e demais licenciados para atender estudantes com deficiência, destacando a importância de políticas de formação docente.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial Inclusiva tem se consolidado como uma abordagem fundamental para garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência em ambientes educacionais. Assim, diante das exigências do ensino que busca atender à diversidade de estudantes, é fundamental repensar o modelo atual de formação de professores. O processo de formação inicial e continuada de professores coloca-se como um grande desafio para as instituições de ensino superior (Rosa; Silva, 2019).

Considerando a complexidade desse tema, buscou-se, por meio deste estudo, fazer análise das produções acadêmicas, em bases virtuais de busca (Catálogo de Teses e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES), sobre formação

⁸⁴ Discente da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: Daniele.pr@discente.ufma.br

⁸⁵ Discente da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: luiza.ana@discente.ufma.br

⁸⁶ Discente da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ana.ozorio@discente.ufma.br

inicial de professores na perspectiva inclusiva. Torna-se importante destacar que este trabalho é um recorte do relatório final do projeto de pesquisa intitulado “Formação Inicial de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão”, desenvolvido no período entre 2021 e 2022, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusiva (GESPI) da Universidade Federal do Maranhão.

2 METODOLOGIA

Trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Para a sua constituição foi realizado, em 2021, um levantamento bibliográfico em bases virtuais de busca – Catálogo de Teses e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de trabalhos científicos entre os anos de 2017 a 2021, com o intuito de reunir o conhecimento já publicado sobre o tema em questão, em um Banco de Dados da pesquisa.

Nessa etapa da pesquisa, utilizou-se a pesquisa do tipo estado da arte/conhecimento (Romanowski; Ens, 2006). Assim, para o levantamento das produções, utilizaram-se como descritores: Educação Especial; Formação Inicial de Professores. Selecionaram-se, após a leitura dos títulos e, por conseguinte, dos resumos dos artigos, os trabalhos que mais se aproximaram da temática de nossa investigação.

Utilizaram-se como critérios de inclusão textos publicados em português e disponível para download completo do arquivo em *pdf* ou em formato *doc*. Textos em línguas estrangeiras e que não estavam disponíveis para *download* foram excluídos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O exame dos trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, ao buscarmos utilizando os descritores, encontrou-se 13 trabalhos.

No que se refere às teses e dissertações, foram selecionados 32 trabalhos. Ao acrescentar os 13 artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, obteve-se 45 trabalhos identificados dentro de nossa temática de pesquisa.

Feita a tabulação dos resultados, os textos encontrados foram analisados qualitativamente. Analisou-se o número de trabalhos por ano de publicação e o que estes números representam em

relação ao total de estudos no período entre 2017-2021 sobre a temática da formação inicial de professores na perspectiva da educação especial inclusiva.

3.1 O que dizem os artigos científicos e as dissertações e teses?

A análise dos artigos científicos publicados entre 2017 e 2021 revelou um leve aumento na produção sobre a formação inicial de professores até 2019, com um total de quatro trabalhos. Nos anos anteriores, foram identificados um trabalho em 2017 e três em 2018. Nos anos de 2020 e 2021, foram encontrados três e dois trabalhos, respectivamente.

Em relação a temática da formação inicial de professores, verificou-se que um trabalho aborda o curso de Pedagogia; dois trabalhos o curso de Licenciatura em Matemática; e um trabalho faz um estudo comparado (Brasil-Portugal). O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos são as práticas de ensino para a futura docência (7 trabalhos), outro conteúdo abordado é a análise de Projetos Curriculares de Curso (PPC) – dois trabalhos.

O exame das dissertações e teses revelou que, em comparação com os números de artigos do Portal de Periódicos da CAPES, houve diferenças significativas em relação ao número de trabalhos encontrados no mesmo período, foram 8 (oito) trabalhos em 2017, 4 (quatro) em 2018, 5 (cinco) em 2019, 3 (três) em 2020 e 12 (doze) em 2021.

O ano de 2021 mostrou a maior diferença, quando comparados com o número de artigos científicos no mesmo período (dois artigos), outro dado importante, foi o aumento de defesas de dissertações e teses nesse ano – 12 defesas.

No ano de 2020, período de suspensão das atividades acadêmicas devido a pandemia do Covid 19, identificamos apenas 3 trabalhos, pode-se inferir que o possível adiamento de defesas do ano de 2020, foi um dos motivos do aumento significativo de defesas em 2021.

Em relação a temática da formação inicial de professores, nove trabalhos abordam as práticas de ensino, dois analisam Projetos Curriculares de Curso de Licenciaturas e quatro analisam a formação do pedagogo (a) para a atuação com estudantes público-alvo da educação especial. A temática mais enfatizada foi a formação inicial de professores nas demais licenciaturas – doze trabalhos –, com destaque para os cursos de licenciatura em Matemática e Química. Outra temática encontrada foi sobre políticas de formação de professores para a educação especial, com ênfase na formação inicial – um trabalho.

Por fim, torna-se importante destacar que a análise dos dados aqui apresentados, por se tratar de um recorte de uma pesquisa maior, não se esgota por aqui.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos um recorte das análises da produção sobre formação inicial de professores, na perspectiva da educação inclusiva, no intuito de trazer um espelho dos trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2017-2021.

A análise dos artigos científicos publicados entre 2017 e 2021 revelou que os temas abordados incluem principalmente as práticas de ensino para futuros docentes, com ênfase nas licenciaturas, como Pedagogia e Matemática, além de um estudo comparado entre Brasil e Portugal. Também foram analisados Projetos Curriculares de Curso, embora com menor frequência.

Em comparação, a análise de dissertações e teses apresentou diferenças significativas em relação aos artigos. Observou-se que houve um crescimento expressivo de trabalhos no ano de 2021, podendo ser atribuído ao adiamento de defesas previstas para 2020, período marcado pela pandemia. As pesquisas focaram, principalmente, nas práticas de ensino e na formação de pedagogos (as) e demais licenciados (as) para atender estudantes com deficiência, destacando a importância de políticas de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ROMANOWSKI, J. P., & ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogos Educacionais**, 6 (19), 37-50. Disponível em : <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 11 de out. 2024.
- ROSA, M. M. C. S.; SILVA, R. F. **O estágio supervisionado no campo da docência: enfrentamentos e experiências extensionistas transgressoras no cotidiano escolar**. Formação Colaborativa no cotidiano do Estágio. In: SOUZA, C. F. (org). Cotidianos educacionais: fazeres, imagens e formação docente. 1. ed. - Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

A/O PROFESSORA(O) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA DE INCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Ana Selma dos Santos Laurindo⁸⁷

Idecires dos Santos Laurindo⁸⁸

Resumo: trata-se de um relato de experiência formativa com professoras da educação infantil em um município que pertence à Região Metropolitana de Campinas (RMC). O objetivo é elucidar que o nosso olhar para as crianças com deficiência deve ser pedagógico e nunca clínico e a professora de educação especial é alguém a mais para ajudar no pensar possibilidades para quebrar as amarras capacitistas que nos impedem de entender que o diagnóstico não define o futuro das crianças com deficiência. Somos seres diversos, cada um de nós temos especificidades únicas, as quais precisam ser consideradas e respeitadas em todos os espaços aos quais temos o direito de estarmos e frequentarmos. A metodologia é descritiva com abordagem qualitativa. Conclui que o ato de aprender e apreender não ocorre de imediato, os resultados das intervenções estão acontecendo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças com Deficiência. Professora de Educação especial.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho na educação infantil em um município que pertence à Região Metropolitana de Campinas (RMC) como professora de Educação Especial apresenta desafios que parecem insolúveis. Dentre estes, o capacitismo constitui-se a maior das amarras nas ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças com deficiência, uma vez que

O capacitismo se traduz na compreensão de considerar **as pessoas com deficiência ou as que fogem ao padrão de normalidade, como menos capazes, menos humanas, menos produtivas**. Essa compreensão rejeita a variabilidade do ser humano e está tão enraizada na nossa sociedade que aparece como algo socialmente aceito e reproduzido (Bock, 2019, p. 219, grifo nosso).

O corpo docente tem bastante dificuldade de entender que o olhar de nós professoras e professores deve ser pedagógico. E o fato de a criança ter um diagnóstico não a define nem a exclui do processo ensino/aprendizagem. É preciso entender que a diversidade está presente entre nós e precisamos respeitá-la de forma a garantir o que as crianças com deficiência têm por direito. A desestabilidade de uma professora causada pela presença de uma criança com diagnóstico de

⁸⁷ Mestranda pela Faculdade de Educação – Unicamp. E-mail: aecemve2018@gmail.com

⁸⁸ Mestranda pela faculdade de Educação – UFMA. E-mail: ideciresdsl@gmail.com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) 10 (dez) minutos a mais em sala não deve ser padrão. Precisamos entender que é direito.

E no processo ensino/aprendizagem das crianças com deficiência, o que faz a professora especialista em Educação Especial? Segundo a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, Art. 13, são atribuições do/a professor/professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE),

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Após a apresentação do que nós professoras de Educação Especial temos como atribuição, segundo a legislação, partimos para o que precisamos de fato fazer para oportunizar às crianças com deficiência a autonomia e independência que favoreça a elas ocuparem todos e quaisquer espaços onde queiram estar. Visualizamos, assim, uma possível sociedade inclusiva.

2 METODOLOGIA

O relato de práticas vivenciadas é um relato descritivo de abordagem qualitativa que parte da observação participante, que ocorreu de forma assistemática, focando as relações no cotidiano do ambiente da sala de aula regular no ensino infantil e como essas relações impulsionam e/ou intimidam o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Trata-se de 2 (duas) experiências formativas que surgiram a partir da observação de práticas capacitistas com crianças com deficiência em uma instituição de educação infantil de um município na Região Metropolitana de Campinas (RMC), observadas no cotidiano das aulas e durante 2 (duas) formações que ministramos. Cada uma delas duração de 2 horas e 30 minutos e

contou com a participação de todas as professoras da escola. Ressaltamos que a segunda formação teve a presença de uma professora convidada.

A instituição tem 9 professoras e 3 crianças com diagnóstico de um total aproximado de 60 (sessenta) crianças com matrículas ativas, distribuídas em turmas de berçários e maternais. Destacamos, ainda, que duas turmas com 15 crianças ocupam o mesmo espaço físico. São duas turmas do maternal em um espaço físico chamado quartos e duas turmas do berçário em outro quarto. A escola possui: refeitório; duas salas (para atividades propostas quinzenalmente por trios de professoras); uma horta; um parque; um tanque de areia; um redário; e vasta varanda. Todos são espaços que podem ser utilizados para várias atividades, incluindo pintura no azulejo. O trabalho desenvolvido é de cunho colaborativo que,

[...] fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor e sim relações que intentam “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo” a partir da “liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p. 214).

A proposta do ensino colaborativo é interessante, todavia tem muitas falhas até mesmo no entendimento do que é o trabalho colaborativo. Mas há autores que o consideram

[...] um dos mais promissores suportes à inclusão, pois implica a transformação da estrutura escolar a partir da disponibilização de professores para oferecer suporte na sala de aula e, além disso, provoca “a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na sala de aula e a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 26).

Para a Educação Especial, o trabalho colaborativo consiste

[...] em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira; Mendes; Almeida; Del Prette, 2007, p. 01).

Todavia a realidade é que as relações professora regular e professora de Educação Especial geralmente é vista pelo corpo docente como competição, avaliação. Não somos vistas como uma pessoa para somar, para contribuir. Ainda assim, após o período de observação das crianças em diferentes ambientes da escola, e constatarmos a falta de proposta que promovesse a participação

efetiva das crianças com deficiência nas atividades, percebemos a necessidade de orientar as professoras no sentido de que crianças com diagnósticos fossem inseridas em todas as atividades, no ambiente da instituição.

No tocante às atribuições dos(as) professores(a) de Educação Especial, propusemo-nos a observá-los e orientá-los, constituindo momentos de formação, utilizando o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o que fizemos em acordo com a direção e coordenação pedagógica da instituição. Assim, iniciamos reiterando que o nosso olhar deve ser pedagógico, não clínico. As crianças que temos no momento não exigem adaptação de atividade. A exigência é de adaptação nossa.

2 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nossa primeira percepção foi de que o diagnóstico, de alguma forma, parece isentar os adultos, principalmente professoras e professores, de suas responsabilidades com as crianças nesta condição. Geralmente, as crianças com deficiência consideradas “boazinhas” ficam no canto fazendo nada, enquanto as consideradas “problemáticas” e não “boazinhas” requerem atitudes. O fato é que a presença das crianças com deficiência no ensino regular incomoda, pois mostra que, mesmo quando não queremos “enxergar” as nossas limitações na prática, faz-se necessária a reflexão do que estamos fazendo ou não pedagogicamente.

Na primeira formação, apresentamos dados do Censo do MEC de 2022, que afirma que temos aproximadamente 68 mil (sessenta e oito mil) discentes no ensino superior. Esta informação teve o objetivo único e exclusivo de mostrar ao corpo docente daquela instituição que pessoas com deficiência são capazes de chegar ao ensino superior. E nós precisamos fazer a nossa parte no processo. Observamos que o total de discentes nos cursos de graduação representa aproximadamente 0,56 % do total de estudantes nesse nível de ensino.

Em seguida, sugerimos o trabalho com rotinas verbal e visual. Para as crianças com o espectro autista (TEA), a rotina é imprescindível. E para as demais crianças também, principalmente para trabalhar noções de espaço e tempo. Enfatizamos que a rotina contenha horários para banheiro e tomar água também. Assim, estimulamos as crianças com algum impedimento e/ou mais tímidas a usarem o banheiro, a tomarem água.

Seguimos as orientações, pedindo que eduquemos nossas crianças e a nós mesmos para a necessidade de diminuir o barulho principalmente nos espaços fechados da escola, pois essa é uma

forma de respeito às crianças com sensibilidade auditiva. Estarmos atentos ao que desestabiliza as crianças com TEA permite-nos evitar a “desorganização interna” deles, as chamadas “crises”.

Na segunda formação, a proposta foi que o corpo docente experienciasse atividades simples, como músicas, manuseio de revistas, folheto de mercado, frascos vazios de diferentes tamanhos e formatos, garrafas pets coloridas com as cores primárias (azul, vermelho e amarelo), recursos não-estruturados, que proporcionam aos pequenos explorarem de forma a criarem e que, quando trabalhados intencionalmente, propiciam às crianças, com e sem deficiências, a apropriação dos conceitos que precisam conhecer nessa faixa etária, tais como: abrir e fechar; subir e descer; dentro e fora; direita e esquerda; em cima e embaixo; baixo e alto etc. Isso, além da coordenação motora (grossa e fina), que é exigida nas atividades.

Também foi trabalhado com a equipe a acuidade tátil, auditiva, olfativa, com bacias experimentais com diferentes texturas como cascalho, serragem, algodão, argila, amido, pós de café, água e outros. Isso, também, é essencial no desenvolvimento sensorial das crianças pequeninas com deficiência ou não.

Ao chegarmos na escola nos deparamos com as crianças chamadas “laudadas”. Crianças com 2, 3 anos de idade que foram diagnosticadas por alguma razão. Essas crianças estarem em um ambiente escolar é, deveras, uma conquista, pois a história nos diz que por séculos crianças com impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial sempre estiveram à margem da sociedade. Todavia a presença dessas na escola não significa que terão, de fato, acesso aos saberes sistematizados historicamente. Não significa que serão incluídas de alguma forma no ambiente escolar. Pelo contrário, esse é apenas um primeiro passo.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) diz que,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A PNEE-PEI assegura e direciona as ações para que possamos de fato pensar e promover a inclusão das crianças com deficiência. Afinal, reiteramos, o fato de as crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE) estarem na escola não significa, de fato, inclusão. Elas só estarão verdadeiramente incluídas, principalmente no espaço escolar, quando os direitos delas no processo ensino/aprendizagem se tornarem realidade. Mas isso ainda não acontece.

Diante dos desafios existentes pela presença das crianças com deficiência, e com a incumbência de nós professoras(es) de Educação Especial termos como trabalho **a observação e orientação** do corpo docente, família e toda comunidade escolar, precisamos agir. Após observarmos e vermos que não há trabalho efetivo com as crianças com diagnósticos, pensamos em oferecer formações que proporcionasse orientação a todo o corpo docente, assim poderíamos também trocar ideias e dúvidas com maior qualidade.

Muito embora seja uma exigência da coordenação reforçada pela professora de Educação Especial, não há o trabalho com rotinas, não há roda da conversa, ou melhor, não existe no formato diário, intencional, que sabemos ser o momento para exploração de vários assuntos como: estimulação da fala através de perguntas (Como foi seu final de semana?); músicas que trabalham esquema corporal; músicas que trabalham o nome dos colegas; músicas que trabalham coordenação motora grossa e fina; acordos e regras; rotina verbal e visual; contação de histórias; e muitos outros requisitos necessários para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

No entanto, momentos em que as crianças com diagnóstico são excluídas e/ou não participam quase sempre ocorrem, quando raramente ocorre a roda por algum motivo, por exemplo. A criança boazinha não participa por não exigir atenção. A criança que exige atenção, não participa por não ter o hábito de estar numa roda, que proponha algo interessante. Logo, nenhum dos dois tipos de crianças é convidado a estar na roda. No parque a criança que exige atenção explora o ambiente livremente. A criança “boazinha” fica sentada no chão, quando não, fica observando jogadores em um campo de futebol próximo a escola que pode ser visto pelo gradeado. A terceira criança com diagnóstico no berçário é colocada no colo e recebe leite na caneca sem o estímulo necessário que favoreça o desenvolvimento e a autonomia para aprender a tomar o leite sozinha.

Para a faixa etária de 0 a 4 anos, as diretrizes do município do ano de 2022 definem que as atribuições da professora especialista na Educação Especial é o de observar e orientar toda a comunidade escolar e família. Embora a atribuição esteja legalmente regulamentada, o que temos são professoras e professores da educação especial desenvolvendo atividades de apoio, auxiliar ou

qualquer coisa, menos o que foi contratado para executar como função. Não estamos dizendo que não devemos trocar uma fralda ou auxiliar na alimentação, por exemplo, porém tal auxílio deve ser esporádico, não tomado como atividades corriqueiras.

Em um primeiro momento apresentamos conceitos como capacitismo, barreiras, definição de pessoas com deficiência, escola, função da escola, pedagogia, concepção social da deficiência, AEE, TEA, trabalho educativo e outros. “**Trabalho Educativo** é 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, grifo nosso). Precisamos ter a intenção de ensinar, para que possamos ensinar. E essa intencionalidade, o planejamento nos ajuda a visualizar possíveis desdobramentos nas atividades propostas. E a concepção social da deficiência afirma,

Não andar é uma lesão, porém não ter acesso a um prédio, pelas barreiras arquitetônicas é uma deficiência. A incapacidade de falar é uma lesão; a incapacidade de se comunicar por faltar às ajudas técnicas é uma deficiência. Uma incapacidade de se mover o corpo é uma lesão; mas incapacidade de sair da cama porque a ajuda física adequada não está disponível é uma deficiência. A deficiência é produto da exclusão social (Morris apud Piccolo, 2013, p. 99).

Somos uma sociedade extremamente capacitista, precisamos entender que não será nossa vontade a ser proclamada. As crianças têm direitos a estarem na escola e nós temos o dever de proporcionar o desenvolvimento delas de acordo com suas potencialidades. Nessa perspectiva, a segunda formação nós intitulamos de “Desatando os Nós capacitistas rumo a uma prática pedagógica inclusiva”. Nela, fomos à prática, ao experienciar de algumas atividades possíveis de executar utilizando materiais não-estruturados. Realizamos a atividade Bacias Experimentais, a qual foi vivenciada intensamente pelo grupo, que, assim, pronunciou-se:

Tenho atividades para fazer com minhas crianças (Professora visitante).

Foi muito diferente e gostoso! Gostei bastante. Obs.: Adorei a técnica de desenho (Professora I).

Que sensação de suspense, rs. Legal, foi surpreendente. Nunca imaginei passar por esta experiência (Professora II).

Resultados em formas de ação concreta ainda são tímidos, todavia acontecendo. Há inseguranças e resistências por parte do corpo docente.

Somando-se a esses resultados, podemos afirmar que as formações ocorreram no semestre vigente com a participação ativa do grupo docente. Nenhuma das orientações principais foi posta em prática, quais sejam: a criança transitar pelo ambiente escolar sem estar sendo conduzido pela mão e iniciar o processo dos desfraldes das duas crianças do maternal, pois ambas demonstravam sinais urgentes para a retirada da fralda. É importante observarmos aqui que nenhuma das 3 (três) crianças possui comprometimentos físicos ou cognitivos.

3 CONCLUSÃO

Neste percurso, foi possível observar que incomodamos, o que é algo muito bom, e, embora tímidas, algumas mudanças ocorreram. Concluimos que o trabalho de “desatar os Nós”, “descortinar” olhares, de mudar posturas, de desconstruir para que seja possível uma reconstrução não é fácil e não acontecerá instantaneamente. Afinal, foram séculos de exclusão, foram séculos escondidos em porões, quartos escuros, hospitais psiquiátricos por exemplo. Enfim, precisamos “resistir às resistências” para que possamos, de fato, falar em inclusão das crianças nos espaços escolares na educação regular e, depois, pensarmos em uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral, 2015.
- BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.
- BÖCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: VIII Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multitélas. **Anais [...]**. Santa Catarina: Prefeitura de Florianópolis, 2018.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação à distância**. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFSC, Santa Catarina, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PICCOLO, G. M; MENDES, Eniceia Gonçalves. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan. 2014.

AS DEFICIÊNCIAS ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gardenia Marques⁸⁹

Resumo: O presente relato de experiência aborda os desafios da inclusão de alunos com deficiência intelectual no sistema educacional brasileiro, a partir da prática pedagógica de uma professora com um aluno com retardo mental profundo, diagnosticado pelo CID-10 (F73). Ao perceber as dificuldades na adaptação do aluno, a docente buscou apoio teórico em autores como Vygotsky (1997) e Paulo Freire (1996) aplicando metodologias inclusivas como o Plano de Ensino Individualizado - PEI Brasil (Lei nº [13.146/2015](#)). Contudo, a realidade prática mostrou-se desafiadora, especialmente em avaliações externas, como o SAEB. Verificou-se que a falta de preparação e adaptação do sistema educacional às realidades e necessidades de alunos com deficiência comprometeu a eficácia do processo de inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Práticas de Ensino, Avaliação.

INTRODUÇÃO

Experiências desta natureza acontecem diariamente nas escolas brasileiras, em especial onde há alunos com deficiência, situações estas que não serão resolvidas de forma instantânea. No entanto, a vigilância acerca das barreiras e dos desafios precisa ser um exercício constante.

O relato desta experiência tem como objetivo discutir como as avaliações externas vêm impedindo que o professor responsável e o aluno com deficiência não sejam avaliados. O cumprimento da função ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência tem pairado no plano abstrato, como veremos na experiência aqui relatada.

Assim, a fim de compartilhar esta experiência com alunos, professores, gestores e demais profissionais da educação, submeto este trabalho ao GT 4 – Educação Especial do IX ENCONTRO DE EDUCADORES, que traz como temática Educação e Democracia: Conjunturas instáveis e Direitos sociais. Para escrever este relato, busquei as referências utilizadas durante todo o processo de ensino realizado em 2023 no 9º ano do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino Fundamental Maria Amália Martins Reis, povoado Queimadas, município de Santa Helena Maranhão, região da baixada maranhense. Esta trajetória deu origem a um novo perfil de trabalho que ora era

⁸⁹ Mestranda em Educação – PPGE/UFMA. E-mail: marques.gardenia@discente.ufma.br

satisfatório, ora era decepcionante. No entanto, o trabalho perdurou com desafios dia pós dia, muito reaprendi, muito descartei, experiências valiosas que ficaram na memória, que deverão ser compartilhadas com os colegas profissionais que já atendem alunos com deficiência ou que poderão atender um dia.

1 TRAJETÓRIA DE ENSINO

O relato de experiência descrito neste trabalho se deu no Centro de Ensino Fundamental Maria Amália Martins Reis, município de Santa Helena Maranhão, localizada na baixada maranhense. Sou professora desde 2001 e com efetivo trabalho na escola palco deste estudo, desde 2011, com formações nas áreas de Psicopedagogia, Gestão escolar e Libras.

Ao iniciar o ano letivo de 2023, no acima citado Centro de Ensino, deparei-me com a matrícula de um aluno com o CID-10 (F73: retardo mental profundo, com QI abaixo de 20). No momento da descoberta, uma série de questionamentos começaram a se delinear em minha mente. Dentre eles: “Será que vou dar conta de trabalhar com esse aluno?” “O que fazer para ensiná-lo?” “Qual metodologia devo trabalhar com esse aluno?” “E os outros alunos, como trabalhar de forma integrada, promovendo a inclusão de todos?” Estas e outras perguntas pairavam constantemente em meu pensamento.

Foi então que comecei a revisitar minhas memórias acadêmicas em busca de respostas que pudessem auxiliar meu trabalho, uma vez que a coordenadora de Ensino da Educação Especial/Inclusiva – profissional lotada na escola, não dispunha de experiência profissional em sala regular de ensino. Assim, a fim de realizar minha prática pedagógica de forma assertiva busquei apoio em Silva e Martins (2007) que esclarecem que em se tratando de inclusão escolar

torna-se imperativo ao professor desenvolver habilidades que o ajude a lidar com esta nova realidade imposta pelas mudanças no sistema educacional, em que todos os alunos devem ser beneficiados com uma escola de qualidade e, principalmente, com profissionais capazes de trabalhar com as dificuldades que, porventura, apareçam (Machado; Cazini, 2019, p. 17).

Desta forma, entendendo que os alunos com deficiência devem ser beneficiados com uma escola de qualidade, especulei as mudanças no sistema de ensino para atender as necessidades dos alunos com deficiência e sem deficiência.

Após a semana de diagnóstico da turma onde o aluno estava inserido, percebi que a tarefa não seria fácil, porém o aluno deveria fazer parte de todas as atividades sugeridas para a turma.

Nesse período percebi que o relacionamento com o aluno, precisaria ser conquistado passo a passo e ao longo do ano.

Um dia, a mãe do aluno relatou que ele não gostava de abraço e carinho, ambos o incomodavam e que o barulho lhe deixava transtornado. Aquelas informações me deixavam cada vez mais apreensiva, pensando na tarefa que eu teria que empreender e todas aquelas situações relatadas por ela, considerando que aquelas situações em algum momento deveriam ser experienciadas e superadas.

Neste sentido, parti em busca de conhecimentos e informações e me deparei com uma proposta de cunho experimental no Brasil, surgida nos Estados Unidos nos anos de 1975, chamada Plano de Ensino Individualizado, conhecido como PEI, encontra-se ainda de forma embrionária na maioria das instituições de ensino no Brasil (Lei nº [13.146/2015](#)). Assim, tentei colocar em prática aquela ideia que até então era algo revolucionário e que eu acreditava ser capaz de me auxiliar nos trabalhos com os alunos com deficiência.

A princípio, o PEI é amparado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº [13.146/2015](#)), que determina que toda pessoa com deficiência tem direito à educação inclusiva, devendo o poder público adotar medidas para garantir o acesso ao ensino regular com recursos de acessibilidade e, quando necessário, oferecer atendimento educacional especializado de forma precisa, com os benefícios de trabalhar com o PEI, uma vez que este

oportuniza avanço do estudante em áreas críticas e documenta educação e serviços adequados que vão além do mero cumprimento de imposições legais. Nesse sentido, caracteriza-se como uma ferramenta regulatória que procura conectar exigências legais, objetivos acadêmicos e o trabalho diário da educação para a inclusão dos alunos com deficiências (Camargo; Costa; Schmidt, 2023, p, 04).

Inicialmente, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento que parte de uma avaliação realizada sobre um aluno com necessidades educacionais específicas. Assim sendo, o professor exerce papel determinante nesse processo (Lei nº [13.146/2015](#)). A intenção é traçar um planejamento acerca do desenvolvimento da criança no percurso escolar, registrando todas as etapas que assinalam o seu progresso e as suas dificuldades. Desta forma, o educador consegue estabelecer um direcionamento sobre o que fazer.

Por se tratar de algo ainda novo, realizei algumas adaptações do documento para que as estratégias pudessem ser eficazes na aquisição de habilidades por parte do aluno. Para realizar o trabalho em sala de aula, era do meu conhecimento e entendimento de que a inclusão de acordo

com Mendes (2001, p. 28) “[...] se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social” (2009, p. 178).

Pautada na filosofia do respeito à diversidade, busquei participação social e cultural do aluno com deficiência intelectual no exercício da cidadania e acesso a direitos sociais básicos, na escola e conseqüentemente na vida. Esta, com certeza, foi o ponto de partida, para o início deste trabalho, pois atender um aluno com deficiência intelectual profunda e romper diariamente com os paradigmas tradicionais não é tarefa fácil, em razão do modelo tradicional de ensino implementado em nosso meio educacional.

A proposta de trabalho que busquei traçar para desenvolver nessa turma foi pautada em pressupostos teóricos-metodológicos de autores que contribuem significativamente para que as propostas de ensino ofertadas nas escolas tenham aberturas para desenvolverem os mais diversos modelos de ensino. Nesse sentido, o trabalho pensado para este grupo perpassou pela perspectiva sociocultural no intuito de contribuir com a formação da pessoa com deficiência intelectual, para que ela possa dar continuidade nos estudos e tenha garantia de permanência, através de ensino que primasse por uma aprendizagem significativa.

No segundo semestre do ano em pauta, passei a direcionar os trabalhos para a participação dos alunos nas avaliações externas, dentre elas estava o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), esta que evidenciou que a condição de incapacidade da pessoa com deficiência intelectual está intimamente ligada às barreiras estruturais do sistema ao qual o aluno está inserido.

Vygotsky (1997) ao tratar sobre deficiência menciona que “a manifestação da deficiência como condição incapacitante é decorrente da preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário, ou seja, quando as conseqüências sociais advindas de limitações orgânicas se sobrepõem ao próprio defeito” (Vygotsky, 2013, p. 174). Ou seja, embora Vygotski (1997) não traga o conceito em si sobre deficiência, mas sim sobre o termo, o autor alerta que as estruturas sociais (secundárias) apresentam incapacidade em seu modo de agir de docentes, equipe pedagógica e toda a rede escolar impactando sobre as condições do aluno com deficiência (primário).

No dia da realização da prova do SAEB, percebi o quanto meu trabalho foi inoperante, considerando todas as tentativas para inclusão do aluno com deficiência e o aporte teórico que havia procurado para sustentar minha prática, uma vez que, quando a equipe chegou para aplicar a prova, o aluno com deficiência estava com o quadro de comportamento normal, apresentado todos os dias, assim, questioneei as aplicadoras se havia uma prova específica para meu aluno com

deficiência, e as mesmas, relataram que todos iriam fazer a mesma prova. A insatisfação por não terem respeitado a diversidade dele tomou conta de mim, perguntei então sobre a forma de aplicação, quando responderam que ele iria fazer em uma sala ao lado, outra forma de exclusão.

Ao iniciar a aplicação não tive mais acesso ao meu aluno, no entanto, preocupada, observava de fora que ele não estava confortável e por não conhecer as aplicadoras, ele não apresentava o mínimo de interesse em realizar a prova, ao passo que solicitava, a todo momento, sua saída da sala.

Outro fato que merece destaque com relação a aplicação da prova é que esta foi entregue ao referido aluno para que ele realizasse a leitura autônoma e respondesse, sendo que o discente ainda não conseguia fazer leitura extensa e este fato foi totalmente desconsiderado. O processo foi desesperador para o aluno e angustiante para mim, enquanto sua professora, ambos, nos encontrávamos aprisionados às deficiências estruturais do sistema avaliativo de ensino. Coadunado, sobre os padrões mundiais de dominação, onde,

a educação da escola moderna, sob o prisma do universalismo, da objetividade e da meritocracia, tem assumido um expressivo papel na perenização da colonialidade, principalmente, quando a escola universaliza o atendimento e, ao mesmo tempo, promove a homogeneização e padronização dos conhecimentos, valores e culturas (Machado ET AL., 2022, p. 11).

Nesse viés, sabendo que a escola tem um papel privilegiado na formação dos sujeitos inseridos no processo, com o propósito de viabilizar um ensino que atenda às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, propôs-se a busca da reversão de práticas e conceitos normativos e formativos que excluem e segregam os desiguais envolvidos no sistema de educação. A proposta dialógica apresentada por Paulo Freire nos trabalhos de Costa e Turci (2011)

traz a gênese da educação inclusiva, que não aceita a homogeneização dos educandos frutos do sistema escolar tradicional, subordinado aos interesses do capitalismo neoliberal. Defende uma educação para todos, sem discriminações de qualquer natureza (Costa; Turci, 2011, p. 06).

Apesar de todo o suporte acadêmico, construído durante minha trajetória de ensino, foi necessário direcionar as práticas pedagógicas na intenção de educar a todos sem nenhum tipo de exclusão e discriminação. Desta forma, destaco que é importante que sejam realizadas formações continuadas, que venham fortalecer o trabalho realizado em sala de aula, para que os professores estejam aptos a proporcionar aos alunos novas situações de aprendizagem, caso contrário as escolas continuarão a reproduzir as desigualdades presentes na sociedade, promovendo a exclusão das pessoas com deficiência.

Neste sentido, é fundamental que não só os sistemas de ensino devem ser comprometidos com a formação dos professores, mas sim, toda a comunidade educativa, pois a ausência de capacitação profissional, reflete diretamente na aprendizagem dos alunos de modo geral. Desde 2002 que a educação inclusiva através da Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e define que

as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2004. p. 04).

Ao longo dos anos essa resolução foi sendo implementada a passos lentos pelas universidades no Brasil. Assim, esta orientação de forma isolada pouco tem contribuído para que as escolas estejam aptas a atender os alunos com deficiência. No momento das matrículas são encontradas barreiras que comprometem o aprendizado dos alunos, dentre estas: resistência, situações de constrangimento e preconceito. Assim,

faz-se necessário investir na formação dos educadores, incentivando debates acerca das diferenças e empenhando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem à inclusão e a superação das barreiras educativas que nela existem. Porém, para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário que a escola promova encontros e formações frequentes para tal finalidade (reuniões de planejamento, grupos de estudo, palestras aos profissionais etc.). Além disso, o suporte teórico enriquece a capacitação do profissional, leva ao aprimoramento, à análise e à reflexão, que só trarão benefícios à prática docente e à instituição (Campos; Rosa, 2021, p. 19).

Durante o ano letivo de 2023, houve apenas 03 (três) formações e acompanhamento periódico da Coordenadora da Educação Especial, esta que ficava encantada com a condução do trabalho em sala de aula. Nos mais diversos momentos sentávamos juntas para planejar e adaptar atividades para o aluno com deficiência, na maioria das vezes tínhamos êxito, em outras, nem tanto, mas continuávamos a produzir no sentido de fazer com que todos os alunos tivessem efetiva participação em todas as atividades dentro e fora da sala de aula.

Mesmo com todos os esforços para que o aluno desenvolvesse a linguagem e a escrita as conquistas aconteciam de forma bastante lenta, nas devolutivas, o aluno com deficiência, conseguia dar um retorno oral, ainda com grandes dificuldades na forma escrita.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, as consequências advindas deste relato que trata da pessoa com deficiência intelectual entre suas conquistas e suas barreiras, faz-se necessário repensar os

processos avaliativos em que os alunos com deficiência são submetidos, para que de fato ocorra a promoção da inclusão.

Em resumo, este relato de experiência vem evidenciar experiências e preocupação acerca das avaliações que são direcionadas às pessoas com deficiência, pois o aluno em questão não conseguiu realizar a prova e nem eu, enquanto sua professora, consegui avaliar o trabalho desenvolvido com este. As barreiras do sistema trouxeram a ineficiência e a ineficácia no momento da participação do aluno na atividade avaliativa, nas minhas práticas de ensino traçadas e no processo de avaliação nacional que priorizou somente o papel de classificatório crucial.

Portanto, repensar os processos avaliativos para promover a inclusão, a equidade e a construção de uma sociedade mais justa, mostra-se uma necessidade de grande urgência para que haja a associação de práticas de ensino exitosas nos processos avaliativos internos e externos, onde ambos sejam complementações harmonizadas de ideias e não o contrário desse sentido. Acredita-se que equilibrando estes elementos de ensino, será possível compreender melhor as necessidades específicas e assim superar os desafios enfrentados, contribuindo desta forma para a reformulação de sistemas avaliativos e práticas educacionais mais eficazes e inclusivas que venha a potencializar o processo de ensino da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 14 set. 2024.

CAETANO, Cláudia Aparecida. **As Técnicas de Freinet e as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita na educação infantil** (Dissertação). Universidade de Uberaba - Mestrado em Educação. Uberaba, 2017. Disponível em: <http://uberabacontracovid.com.br/portal/acervo/educacao/teses%20e%20dissertacoes/AS%20TECNICAS%20DE%20FREINET%20E%20AS%20POSSIBILIDADES%20PEDAGOGICAS%20DE.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2024.

CAMPOS, Natália Moreira de Carvalho.; ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. **A Formação Docente para o ensino do aluno com deficiência intelectual e sua inclusão no mundo do trabalho**. Educação Especial e Inclusiva: Perspectivas, Relatos e Evidências, 2022. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2022/01/L107C8.pdf> acesso em 02 out. 2024.

COSTA, Daniel Da Silva.; SCHMIDT, Carlo. CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28 e280098, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/> Acesso em: 01 out. 2024.

COSTA, Doris Anita Freire. Superando Limites: a Contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Revista Psicopedagogia**. vol. 23, 2006. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/superando-limites-a-contribuicao-de-vygotsky-para-a-educacao-especial/>. Acesso em: 26 set. 2024.

COSTA, Maria da Piedade Resende da.; TURCI, Paulo Cesar. **Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire**. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, VII, 2011. Londrina, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

DIAS, Sueli de Souza.; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, abr.-jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2024.

MACHADO, Danielle H. A.; CAZINI, Janaína. **Inclusão e educação 5**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432440/1/Inclusao-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-5-1.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva.; MACHADO, Áurea Regina dos Prazeres.; SOBRINHO, Aysllan de Sousa.; PÁDUA, Miralda Lopes de. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 3, p. 959-978, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/65289>. Acesso em: 21 set. 2024.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 27 set. 2024.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS: RECURSOS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES NO FOMENTO AO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos ⁹⁰

Resumo: o presente texto tem por objetivo apresentar recursos pedagógicos bilíngues utilizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua em uma escola pública da rede municipal de educação de São Luís, Maranhão. A natureza do respectivo estudo compreendeu um relato de experiência, sustentado em um aporte teórico-metodológico de pesquisadores da área da surdez. Com a vivência e prática foi possível observar que os recursos pedagógicos bilíngues são de fácil produção e estruturam-se na perspectiva da visualidade para a construção do conhecimento e contribuem para o ensino de português para surdos, além de serem indispensáveis no estímulo a aprendizagem no contexto do AEE, que prima pelo desenvolvimento dos aspectos linguísticos desses estudantes.

Palavras-chave: Estudante Surdo. Recursos Pedagógicos Bilíngues. Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 9) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o estudante surdo deve ser realizado em três momentos: Atendimento educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa. E em cada momento deve-se “[...] promover o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa [...]” (Alvez; Ferreira; Damazio, 2010).

Recentemente com a promulgação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, o AEE passa a ser compreendido como “[...] atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (Brasil, 2021).

⁹⁰ Mestra em Educação pela universidade Estadual do Maranhão, Professora da rede pública de ensino de São Luís. E-mail: prof.luciana.jbss@gmail.com.

Desse modo, as práticas pedagógicas com estudantes surdos devem contemplar a visualidade e a Libras como elementos predominantes nos métodos, estratégias e recursos pedagógicos voltados para o atendimento especializado desses estudantes.

Este texto tem como objetivo apresentar recursos pedagógicos bilíngues utilizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua em uma escola pública da rede municipal de educação de São Luís, Maranhão.

Convém pontuar que este texto se configura como um relato de experiência, pois resulta das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma instituição de ensino da rede municipal de educação de São Luís, Maranhão, que atua na modalidade de educação de surdos há 4 anos na capital maranhense. Os recursos produzidos foram pensados e adequados, conforme as necessidades e possibilidades linguísticas dos estudantes surdos.

2 RECURSOS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES: criar, produzir e adequar

É fato que a ludicidade quando presente no contexto de ensino estimula a aprendizagem e conduz para um ensino dinâmico e significativo. De acordo com Kishimoto (2017, p. 37) “[...] por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista”.

A ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, a atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras (Luckesi, 2000, p. 52).

Tomando como parâmetro essa perspectiva, estratégias de ensino com a presença da ludicidade e pautadas em uma abordagem bilíngue – Libras e Língua Portuguesa escrita são combustíveis necessários para despertar no estudante surdo o interesse no aprendizado de uma segunda língua.

Convém pontuar que recursos pedagógicos podem ser jogos, brincadeiras, estratégias entre outros tanto produzidos, criados e/ou adequados que envolvem a construção de conhecimento. Assim, o professor precisa ter uma visão multifacetada, ou seja, com características variadas sobre a sua atuação para com estudantes surdos, observando e analisando as suas ações, necessidades e

possibilidades de interesse, transformando seu espaço pedagógico num ambiente com múltiplas aprendizagens.

Diante disso, é interessante considerar que antes de produzir materiais específicos para estudantes surdos, convém compreender que a Libras deve ser considerada em primeiro plano, como evidencia Fernandes (2012, p. 113) “[...] deve ser entendido que a língua de sinais (língua visual-espacial) será o ponto de partida para o processo de aprendizagem do português escrito (língua gráfico-visual), devendo ser conhecidas as implicações que esse fato traz para o letramento dos Surdos [...]”.

Outro ponto destacado por Fernandes (2012, p. 114) trata-se de que “[...] o ponto de partida das atividades de leitura e escrita para estudantes surdos deve ser sempre o texto. E a compreensão das unidades de sentido que o compõem será mediada pela língua de sinais”. Antes de organizar alguma atividade em que seja indispensável o uso de um recurso, deve-se ter em mente que o ensino da língua portuguesa não pode ser fragmentado ou enfatizando o vocabulário de palavras soltas sem conexão com a realidade do sujeito surdo.

Assim, “[...] o professor precisará sensibilizar seus alunos para o mundo visual que se faz na e através da língua de sinais” (Gesser, 2012, p. 127). O uso de recursos pedagógicos bilíngues é importante, pois proporcionam um ensino adequado a realidade linguística do estudante surdo, o qual tem a Libras como sua primeira língua e a língua portuguesa escrita como sua segunda língua. A seguir, no Quadro 1 tem-se uma lista com alguns recursos de criação própria:

Quadro 1 – Recursos Pedagógicos Bilíngues do AEE

Recurso (s)	Objetivo (s)
Força Textual Bilíngue 	trabalhar vocabulário, compreensão do texto e relação sinal – palavra.
Na ordem correta! 	ampliar o léxico; estimular a escrita das palavras em português de forma adequada; fazer a correspondência sinal, imagem e palavra.
Emoções em Sinais	identificar as emoções e sentimentos; compreender o significado e a escrita de cada emoção; ampliar o léxico e fazer a correspondência palavra e sinal em Libras.

	
Na trilha da Lei 	conhecer e aprofundar o conhecimento sobre a Lei N° 10.436/2002 e ao Dia da Libras (24 de abril); relacionar palavras e expressões com os sinais correspondentes em Libras.
Álbum Memorial Autobiográfico 	promover a compreensão do aluno quanto ao conceito e características do gênero textual autobiografia; estimular a aprendizagem da escrita por meio da relação sinal – palavra; ampliar o léxico do aluno com palavras e sinais.
Biobilingue 	promover a compreensão do aluno quanto ao conceito e características do gênero textual biografia; estimular a aprendizagem da escrita por meio da relação sinal – palavra; ampliar o léxico do aluno com palavras e sinais.
Dados frasais 	fomentar no aluno a compreensão da construção das frases em língua portuguesa.

Fonte: produção da autora (2024).

Os recursos expostos no Quadro 01 foram produzidos considerando as necessidades linguísticas dos alunos e, principalmente as suas possibilidades de aprendizagem para a aquisição de uma segunda língua. Sabe-se que os recursos visuais “[...] possuem valor significativo aos surdos, o mesmo não ocorre com os elementos sonoros, sendo eles relevantes ao público ouvinte” (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 5).

Os estudantes atendidos e que utilizaram estes recursos são do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental que estudam na sala regular bilíngue de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Luís, no turno vespertino e no turno matutino frequentam o AEE. De acordo com Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 3) “[...] o trabalho de apropriação da Língua Portuguesa como

L2 por estudantes surdos requer estratégias que contemplem experiências visuais, como base para o ensino e aprendizagem”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato evidenciou que recursos didáticos bilíngues para estudantes surdos facilitam a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e social, a constituição e assimilação do conhecimento. Assim, a ressignificação de estratégias, numa proposta bilíngue, configura-se como uma necessidade indispensável, sobretudo porque cada sujeito tem seu ritmo e estilo de aprendizagem, e as metodologias engessadas e padronizadas na concepção oralista não atendem as necessidades de maneira igual. Portanto, recursos pedagógicos bilíngues são instrumentos indispensáveis para uma abordagem de ensino pautada na perspectiva do bilinguismo.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: MEC, SEESP, 2010.

BRASIL. Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese**. Salvador: Gepel, 2000.

SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane. Recursos Tecnológicos na Educação Bilíngue de Estudantes Surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023.

DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Joice Fernanda Pinheiro⁹¹
Silvana Maria Moura da Silva⁹²
Andrea Carla Bastos Pereira⁹³

Resumo: A inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior tem gerado discussões acerca da efetividade de políticas públicas para o acesso e a permanência destes nos cursos ofertados pelas universidades públicas. O objetivo foi identificar os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior. Optou-se pelo método fenomenológico, abordagem qualitativa, pesquisas descritivas, exploratória e de campo. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com 16 professores de cursos do Centro de Ciências Sociais, predominando o sexo feminino, média de mais de 52 anos, formados em Pedagogia, Comunicação Social, Biblioteconomia, Direito, Ciências Sociais, História em Informática. Os desafios destacados estão relacionados à condição dos alunos, aliada à escassez de recursos e as marcas deixadas neles ao longo do seu percurso na instituição. Conclui-se que embora algumas necessidades dos alunos com deficiência visual sejam atendidas, persistem desafios substanciais que devem ser superados para alcançar uma inclusão plena e efetiva na educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. Deficiência visual. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior é um tema de crescente discussão, sobretudo, aqueles com deficiência visual, diante da necessidade da efetivação de políticas públicas direcionadas para o acesso e a permanência dessas pessoas nos diversos cursos oferecidos pelas universidades públicas. A inclusão escolar volta-se ao atendimento de todos com qualidade, indicando transformações positivas nesse ambiente de ensino. Conforme a ampliação dos atendimentos na Educação Básica, o mesmo deve ocorrer na Educação Superior (Mattos, 2002).

A educação é um direito essencial à sobrevivência do sujeito em um mundo capitalista e globalizado, apesar de muitas pessoas se encontrarem à margem de usufruir desse direito, dentre

⁹¹ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), Professora do Ensino Básico e Tecnológico do Colégio Universitário (COLUN/UFMA). E-mail: joice.fernanda@ufma.br

⁹² Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicologia (UFSCar). Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). E-mail: silvana.moura@ufma.br

⁹³ Mestre em Educação PPGE/UFMA, Supervisora Escolar- Centro de Educação Especial Helena Antipoff/ (SEDUC- MA); especialista em Educação (SEMED-SÃO LUÍS). E-mail: andreabast@gmail.com

as quais estão as pessoas com deficiência. É perceptível a existência de empenho social e, até mesmo, governamental em prol da garantia do acesso à Educação Superior a todos os alunos. Cabe destacar que, apenas mudanças estruturais, não serão eficazes se os profissionais durante o processo de ensino-aprendizagem, não tiverem atitudes inclusivas (Chahini, 2010).

No Brasil, a educação superior é um privilégio acessível a poucos, incluindo-se grupos minoritários como pretos, indígenas e pessoas com deficiência por enfrentarem, ainda, grandes dificuldades para acessar esse nível de ensino. A legislação brasileira tem avançado significativamente em relação aos direitos das pessoas com deficiência, abrangendo não apenas a Educação Básica, mas também a Educação Superior. Nesse contexto, discutem-se as modalidades de ingresso nas universidades, considerando o aumento de concluintes da Educação Básica. Tradicionalmente, os processos seletivos desfavorecem aqueles com defasagens escolares e oportunidades desiguais (Cabral, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um movimento educacional mundialmente conhecido, envolvendo ações socioculturais, políticas, psicológicas e pedagógicas. Essas ações são desenvolvidas com a finalidade de garantir o direito das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação de estarem nos diversos âmbitos da sociedade (Brasil, 2008), ou seja, independentemente de qualquer fator físico ou biológico, não devem ser privadas do convívio social, da escolarização e do mercado de trabalho. Portanto, tem como objetivo promover o acesso e a permanência desses alunos no sistema educacional de ensino, desde a Educação Infantil à Educação Superior.

A prática das matrículas de alunos com deficiência nas universidades está presente no contexto educacional e encontra-se pautada em legislações específicas, que garantem a esses alunos a possibilidade de ingresso na Educação Superior, citando-se a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15, no capítulo IV, artigo 28, inciso XIII que garante o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Compreende-se, ainda, que a inclusão não deve ocorrer aleatoriamente e que os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, os quais sendo entendidos, dessa forma, tornar-se-ão importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Nesse sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e,

consequentemente, um professor preparado para atuar frente à diversidade (Giroto; Poker; Omote, 2012).

Este artigo objetiva identificar os desafios da inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior na Universidade Federal do Maranhão.

2 DESENVOLVIMENTO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa dissertativa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UFMA, de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 3.593.207, em conformidade com as determinações da Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos. Optou-se por pesquisas descritiva, exploratória, estudo de caso e de campo, baseada no método fenomenológico e na abordagem qualitativa.

Os 16 (dezesseis) professores entrevistados foram representados pela sigla PU, que significa Professor Universitário, e o respectivo número, de acordo com a ordem das análises de cada entrevista.

Em se tratando dos desafios em relação à inclusão de alunos com DV na Educação Superior, destaca-se a questão “Você enfrenta desafios em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior nesta universidade? Em caso positivo, quais são? Em caso negativo, por que você não encontra desafios?”

Dessa questão resultou na organização das seguintes categorias: (62, 5%) presença de desafios pela condição do aluno articulada à escassez de recursos; (25%) Não apresenta desafios; (12,5%) presença de desafios relacionados às marcas adquiridas pelos alunos durante o seu percurso na instituição.

Assim, dez (62,5%) professores relataram desafios para a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, devido à condição do aluno articulada à escassez de recursos. Constatando-se que há associação entre a formação, a falta de conhecimento da deficiência, de apoio pedagógico e de como usar as ferramentas pedagógicas, de forma que se possa adequá-las às condições do aluno.

Giroto, Poker e Omote (2012) enfatizam que para uma educação na perspectiva da educação inclusiva, deve-se adotar um novo modelo de ensino, o que consequentemente gera um novo modelo de formação para os professores, pois educar em uma perspectiva inclusiva requer

uma atuação pautada na diversidade, de modo que a prática pedagógica considere diferentes formas de aprender e de ensinar, rompendo com a cultura educacional tradicional, baseada na seletividade e homogeneidade. Faz-se necessário assegurar a esses alunos e professores, recursos, estratégias e serviços para atender as suas especificidades educacionais.

Observou-se que quatro professores (25%) relataram não enfrentar desafios em relação à inclusão de alunos com deficiência visual. Percebeu-se na fala do PU13 que até houve certa dificuldade em um primeiro momento, mas desafios não ocorreram, uma vez que, em suas experiências, tem buscado ressignificar sua prática para que o aluno seja incluído.

Outros dois (12,5%) professores ressaltaram desafios relacionados às marcas adquiridas pelos alunos durante o seu percurso na instituição. Nos relatos afirmaram que muitas vezes, devido à resistência de alguns professores, os alunos com DV acabam marcados e se não tiverem um apoio como, por exemplo, o da Diretoria de Acessibilidade (DACES) ou da Comissão Setorial de Acessibilidade (CCSo), poderão evadir, por não sentirem que podem fazer parte do contexto da universidade pelos obstáculos impostos. Elencando, ainda, o modo conforme são recebidos nos primeiros semestres, acaba os inibindo de demonstrarem seu potencial, de serem ouvidos. Tal fato acarreta grandes implicações para esses alunos, podendo estes se sentirem até mesmo incapazes.

Os professores afirmaram que a universidade dispõe de recursos materiais e pedagógicos essenciais para que os alunos com deficiência visual, bem como disponibilidade de transcritores, leitores, lupas, computadores adaptados disponíveis na DACES.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que, ainda, há desafios na execução eficaz e contínua das ações, apesar da existência de legislação que garante os direitos desse público nas universidades e outros espaços. Na UFMA, há esforços internos para viabilizar o acesso e oferecer suporte necessário para a permanência e êxito dos alunos com deficiência.

No entanto, é preciso continuar e aprimorar essas ações, sensibilizando toda a comunidade acadêmica. Apesar das iniciativas existentes e dos serviços prestados, o estudo conclui que há lacunas significativas na adequação das condições de acessibilidade. Conclui-se que embora algumas necessidades dos alunos com deficiência visual sejam atendidas, persistem desafios substanciais que devem ser superados para alcançar uma inclusão plena e efetiva na educação superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, n. 57, p. 1-33, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324704749>. Acesso em: 16 de set. 2024.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.** 2010. 132 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

MATTOS, Edina Antônia de. Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão. **Revista Videtur**, São Paulo, n. 13, p. 13-20, 2002.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E RELAÇÕES DE GÊNERO: DUPLA OPRESSÃO VIVENCIADA POR MULHERES COM DEFICIÊNCIA

Bruna Suene Silva Moreira⁹⁴

Daniele Santos Pinto⁹⁵

Resumo: O artigo transita pelas formas de opressão que envolvem relações de gênero e deficiências fazendo um breve resgate histórico do processo educacional nacional. Assim como apresenta as políticas nacionais de Educação voltadas para inserção das mulheres e das pessoas com deficiência. O trabalho usa como método o estado da questão com o intuito de fazer um levantamento das bibliografias produzidas nos últimos anos sobre a temática em questão. Por último, suscita sobre a necessidade de mais estudos sobre a zona de intersecção entre Gênero e Educação Especial de meninas e mulheres com deficiência.

Palavras-Chave: Gênero; Educação Especial; Opressão.

INTRODUÇÃO

O Brasil teve sua fundação marcada pelo patriarcalismo e capacitismo⁹⁶ dentro de um viés capitalista que deixou suas marcas no processo educacional de alguns, aqui trataremos das meninas e mulheres com deficiência e sua inserção no processo educacional. Em se tratando especificamente de educação e gênero, o artigo faz uso do gênero como categoria útil de análise histórica (Scott, 1995), e a intersecção com deficiências na vida de mulher. Gênero, pautado na edificação dos papéis femininos e masculinos próprios à construção social: "Então é uma definição, uma categoria que foi imposta sobre um corpo, sobre um ser" (Scott, 1989, p.07).

O termo gênero foi adotado nos meios acadêmicos nos últimos anos e se volta para estudar as construções feitas sobre os papéis de cada ser humano, de acordo com seu sexo biológico, fazendo um resgate da História, poucas são as mulheres representadas nos escritos, o que motivou a luta incansável destas pelo direito de exercerem sua vida pública, social, política e de terem acesso à instrução, formação, ocupação de espaços públicos e de poder. Pois a tarefa

⁹⁴ Mestre em Educação-UFMA, pelo Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE. E-mail: bruna.moreira@discente.ufma.br

⁹⁵ Psicopedagoga e Mestranda em Educação no programa de Pós-graduação em Educação- PPGE E-mail: danielle.santos@discente.ufma.br

⁹⁶ Termo que descreve a discriminação e o preconceito direcionado às pessoas com deficiências.

concedida as mulheres, era quase exclusivamente a de “procriar” e cuidar do lar, deixando a vida pública para o sexo oposto, quando muito recebendo instrução ofertada pela igreja católica.

Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, criá-los, cuidar deles depois de crescido, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e suave: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que se deve ensinar-lhes desde a infância (Perrot, 2017, p. 92).

As mulheres tinham suas vidas dedicadas para a reclusão e eram vigiadas pelos olhares atentos da igreja, maridos, irmãos e sociedade racista, uma vez que todo cuidado era centrado nas mulheres brancas, pois as negras estavam sendo escravas sustentando um sistema imperialista de valores europeus. Mulheres que buscavam instrução eram consideradas perigosas, pois estariam buscando se “igualarem” aos maridos, aos homens, revelava sujeitas inaptas de amarem e se manterem submissas aos desígnios masculinos. “Ao longo do século XIX, reitera-se a afirmação de que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto à sua natureza: feminilidade e saber se excluem” (Perrot, 2017, p. 93). Não obstante é preciso resgatar o percurso educacional cheio de entraves a qual tiveram que enfrentar para tentar ocupar espaços antes povoados por homens, brancos, ricos, heterossexuais e afins.

Mesmo na Europa, e ainda que a sociedade cortesã lhes possibilitasse uma educação mais refinada, as mulheres nobres e burguesas não frequentavam colégios. Isso só passou a constituir-se em prática corrente a partir do final do século XVIII, o que confirma ser impossível pensar a história da educação das mulheres comparando-a com a dos homens (Veiga, 2007, p.75).

A educação é considerada primordial para o crescimento humano e emancipação crítica, porém é ainda para mulheres com deficiência um território cheio de entraves e que necessita de atenção. As lutas em prol da igualdade de oportunidades para mulheres com deficiências é uma constante, um exemplo dessa luta culmina com a convenção dos direitos da criança, após a aceitação pela assembleia geral das Nações Unidas em 1989. Momentos cruciais para o desenvolvimento de uma educação voltada para todos os gêneros, o UNICEF⁴ elaborou o documento intitulado *Girl Chill* (Garota relaxa), com foco para a menina e seu processo educativo. Os movimentos de mulheres em prol de direitos sociais, os órgãos de financiamentos da educação, no início da década de 1990, iniciaram medidas que visavam inserir e garantir a permanência de mulheres no processo educativo.

A bandeira da educação das mulheres é levantada por uma tríplice aliança para reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável: organizações multilaterais (UNICEF, UNESCO, UNIFEM, Banco Mundial, OCDE); movimento de mulheres e governos nacionais. Assim, as cinco conferências internacionais organizadas pela ONU

na década de 1990 sobre temas relativos à mulher/desenvolvimento/educação reafirmam agenda muito semelhante. Uma colagem de metas e compromissos (eliminando estratégias) comuns pelo menos duas conferências daria uma carta composta por três tópicos: - Assegurar ou garantir o acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) de educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico; - Eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, materiais, currículos e instalações educacionais; - Eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávidas ou mães jovens (Rosemberg, 2001, p. 516).

As conferências mundiais de educação, como a de Jomtien⁵, que teve como intuito focar na igualdade de acesso educacional entre os sexos. A conferência nacional de Nova Delhi, em 1993, deu muita visibilidade à mortalidade materna. A conferência de Aman, onde atribuiu os desafios da educação do futuro, e classificou como prioridade a educação de meninas/mulheres. Na virada do século, a conferência mundial da educação para todos, marca a educação das mulheres como um dos objetivos a serem desenvolvidos nos anos seguintes. O fortalecimento da abordagem de gênero, também pode ser visto pela criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), o Plano Nacional de Políticas para Mulheres do ano de 2004, o Programa Brasil sem Homofobia e o CONAE (Conferência Nacional de Educação) do ano de 2010, que propôs políticas de acesso e permanência a mulheres na educação nacional, culminando já em 2014, no governo Dilma Rousseff, com o Plano Nacional de Educação em vigência até 2024, onde prevê “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, PNE, 2014).

DESENVOLVIMENTO

A abordagem sobre o conceito de gênero cresceu muito nos últimos anos, todavia faltam discussões sobre a relação entre relações de gênero e deficiências, certos que para mulheres com deficiências há uma dupla camada ou mais de opressão às quais estão suscetíveis.

A educação de meninas com deficiências vem passando em boa parte despercebida por aqueles que se preocupam com a promoção tanto da igualdade entre gênero, quanto da igualdade para os deficientes. As políticas vêm dando pouca atenção, por exemplo, à combinação do preconceito sexual e do preconceito contra deficientes, enfrentada pelas alunas mulheres (Gênero e Educação para todos, 2003, p. 15).

A educação inclusiva visa combater a discriminação, um marco importante foi a

Declaração de Salamanca (1994) que prevê o acesso e a permanência de pessoas com deficiências na educação. A UNESCO (Organização das nações unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) Junto com o governo da Espanha organizou junto com oitenta e oito nações, o documento que prevê o compromisso com a Educação para todos, por parte dos governos, onde estes últimos deveriam providenciar a educação para crianças, jovens e adultos com deficiências, dentro dos sistemas regulares de ensino.

A declaração de Salamanca se preocupou com a opressão dupla pelas quais as mulheres com deficiência passam no processo educacional, no tópico III, a declaração traz orientações para ações em níveis regionais e internacionais, o parágrafo de número onze, chama atenção pela preocupação com a educação inclusiva de meninas e mulheres.

Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

A declaração de Salamanca demonstra preocupação com a promoção da educação para meninas e mulheres, quando deixa exclusivamente para elas um tópico dentro da área prioritária e mais emergente para os anos seguintes.

54. Meninas com deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso à escola, meninas deficientes deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas (Declaração de Salamanca, 1994, p.13).

A Organização Mundial da Saúde apresenta em seu relatório mundial sobre a deficiência, que “Mulheres com deficiências enfrentam, além da deficiência, as desvantagens associadas ao sexo, e podem ter menores chances de se casar do que mulheres não deficientes.” (WHO, 2012, p.08).

No Brasil, o atendimento equitativo às necessidades educacionais específicas das crianças está garantido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI nº 8.069, ECA, 1990). O artigo 54, parágrafo III, desse estatuto exige a oferta de "atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". No entanto, apesar das amplas discussões no cenário brasileiro, a inclusão ainda contava com ações discretas nas políticas públicas que buscavam implementar essa proposta educacional (Baptista et al., 2003).

Por esse motivo, sob os princípios da educação inclusiva, foi criada e divulgada a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008). Essa política visa substituir o caráter condicional das leis brasileiras que dificultaram o progresso da inclusão no país, reforçando os direitos a uma educação inclusiva que estava legalmente prevista, mas não concretizada até então (Alemida, 2008). Mais recentemente, a Lei 13.146, sancionada em 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ao contrário dos dispositivos anteriores, essa lei tem como foco garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares em todos os níveis.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p.15).

Considerando ser a escola um espaço de encontro com a diversidade, o artigo buscou através do levantamento de trabalhos produzidos sobre o tema relações de gênero e deficiências nos últimos anos, observar como andam as pesquisas/estudos sobre esse tema, considerando sua relevância.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Para construção de dados sobre o estudo das relações de gênero e educação especial, foi feito um levantamento de pesquisas que envolvem esse tema nos últimos anos. Dessa maneira, foram delimitados os descritores para a busca: **Gênero e Educação Especial**, para o levantamento bibliográfico, como ferramentas para a busca dos artigos já produzidos sobre o tema.

Quadro I - Filtros de pesquisa.

Filtros de busca	
Coleções/recorte espacial	Brasil
Idioma	Português
Ano de publicação	2016, 2017, 2018, 2019 e 2020.
Áreas temáticas	Ciências Humanas
Tipo de literatura	Artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Optou-se por realizar buscas no portal de periódicos da CAPES, que compila periódicos, livros, dissertações e teses. Foram localizados 19 (dezenove) artigos, dos quais apenas 17 (dezessete) foram escolhidos para análise, pois estavam relacionados aos descritores utilizados "Gênero" e "Educação Especial". Após a leitura dos resumos e palavras-chave, foram selecionados 17 (dezessete) artigos, conforme Quadro a seguir:

Quadro II- Artigos Encontrados

Título do Artigo	Objetivo	Palavras-chave
1-Análise das relações entre intervenção precoce e qualidade de vida familiar.	Estuda as formas de organização das famílias, no processo de intervenção na qualidade de vida familiar. Tendo como foco, famílias de dez crianças, de 0 a 3 anos de idade, com alterações no desenvolvimento.	Qualidade de vida; Primeira infância.
2- Educação, Democracia e diferença: Torções imaginativas de gênero, sexualidade e raça.	O artigo analisa provocações dos estudos de gênero, sexualidade e raça aos pressupostos ontológicos da democracia liberal.	Democracia; Diferença; Gênero, Sexualidade; Raça.
3- Escola, Trabalho e Gênero: uma experiência da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre.	O trabalho aborda o direito à educação para mulheres trabalhadoras, na modalidade EJA. A produção do saber feito por mulheres fora da escola, em situação de rua em uma escola pública de Porto Alegre-RS.	Educação de jovens e adultos; Trabalho e gênero; Educação popular; Saberes.
4- A Educação Stem e Gênero: uma contribuição para o debate brasileiro.	O artigo faz reflexões sobre gênero no ensino secundário, em especial no tocante à inclusão de jovens nas áreas de Ciências e Tecnologias, Engenharias e Matemática (STEM).	Gênero; Ciências Exatas; Ensino médio; Stem.

5-Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional.	Objetiva identificar o motivo pelo qual os <i>Qualis</i> ⁶ em revista, são mais altos na região sul do país. E de abordar outros temas que podem ser usados na pesquisa educacional e que permanecem ainda vagos.	Políticas afirmativas; Relações Étnico Raciais; Estado da Arte.
6- O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual.	O trabalho visa relatar, analisar e refletir sobre as estratégias desenvolvidas para o aprendizado das pessoas com deficiência intelectual, usando o gênero textual em quadrinhos.	Letramento; Gêneros textuais; História em Quadrinhos; Jovens e adultos; Educação Especial.
7- Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira.	O texto analisa as mudanças ocorridas na participação de mulheres e negros nos cursos de graduação e pós-graduação. Considerando as políticas	Desigualdades; Indicadores; Gênero; Cor/Raça.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

⁶ Qualis-Periódicos ou Qualis/CAPES, é um sistema brasileiro de avaliação de periódicos

	afirmativas que objetivam ampliar o acesso ao ensino superior de grupos sub-representados.	
8- Sobre a legitimação do campo Gênero na ANPED.	O trabalho visa resgatar a trajetória do estudo sobre gênero no Brasil, em especial desde os anos 1970. E buscar como o termo vem sendo colocado dentro da ANPED.	Gênero. Sexualidade; Produção Científica.
9- Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940).	Estuda a influência da imprensa e dos jornais sobre a educação de meninas e mulheres no Brasil ao longo do séc. XX. E o protagonismo feminino em prol de melhores condições de vida.	Educação; História da Educação; História das Mulheres; Gênero; Imprensa.
10- Gênero e cuidado em políticas: salas de acolhimento do jovem urbano.	Artigo analisa a inclusão social, as salas de acolhimento e sua relação com o jovem urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens). Debatendo sobre a economia do cuidado, a força feminina.	Políticas públicas; Cuidados com a criança; Jovem Urbano; Inclusão social.

11- Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Formação e Mudanças	O texto aborda o domínio de conhecimentos especializados e a competência no uso de diferentes recursos avançados são relevantes, mas a sua eficiência na construção da Educação Inclusiva depende do contexto sociopsicológico criado por professores genuinamente favoráveis à inclusão.	Educação Inclusiva; Formação de professores; Interação professor-aluno.
12- Servidores com Deficiência vinculados à Administração Pública indireta no Nordeste do Brasil.	O artigo teve por objetivo traçar o perfil demográfico e socioeconômico das pessoas com deficiência nos nove estados do Nordeste e compará-lo ao dos servidores sem deficiência, no ano de 2017.	Pessoa com deficiência; Setor público; Servidor público
13- Da Condição Social da Deficiência à liberdade: uma trajetória acadêmica	O artigo analisa as visões da sociedade sobre a pessoa com deficiência, mostrando a trajetória profissional e acadêmica do Professor Paulo Ricardo Ross, uma pessoa com cegueira congênita que se torna professor titular.	Memorial Acadêmico; Deficiência; Inclusão.
14- A autoeficácia dos professores para a	O artigo analisa e avalia a percepção dos professores sobre	Inclusão; Autoeficácia; Professores; Instrumento.

implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa.	a sua competência na implementação de práticas inclusivas através da adaptação de uma escola, com 153 docentes do ensino regular e da educação especial.	
15- Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros	O artigo se propõe a analisar parte dos resultados de uma pesquisa que examina políticas públicas de inclusão social, focalizando seu processo de implementação, os serviços ofertados pelas secretarias municipais de educação, saúde e desenvolvimento social de um município do Rio Grande do Sul.	Inclusão; Educação; Planos de Educação; Gênero; Diversidade sexual.

16-Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social	O artigo se propõe a analisar parte dos resultados de uma pesquisa que examina políticas públicas de inclusão social, focalizando seu processo de implementação, os serviços ofertados pelas secretarias municipais de educação, saúde e desenvolvimento social de um município do Rio Grande do Sul.	Políticas públicas; Inclusão social; Serviços públicos; Pós Estruturalismo.
17- Subjetividade docente, inclusão e gênero.	O artigo discute de que modos o gênero opera como elemento organizador das subjetividades docentes e do desempenho escolar em tempos de inclusão e de governamentalidade neoliberal.	Subjetividade; Docência; Inclusão; Gênero.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Percebe-se uma falta de artigos que discutam a intersecção entre relações de gênero e educação especial, destacando que essa é uma área com pouco desenvolvimento nas pesquisas educacionais, demandando para um futuro próximo a necessidade de maior atenção e valorização. Essa necessidade pode ser estimulada por meio de grupos de estudo, pesquisas, investigações e iniciativas semelhantes. É importante enfatizar que a revisão e a avaliação dos estudos citados levarão a questionamentos sobre a carência de trabalhos nesse tema, visto que a pesquisa não encontrou, no período analisado, nenhuma produção relacionada às duas categorias de buscas ativas de descritores na plataforma da CAPES, o que suscitou questões essenciais para se refletir sobre uma educação de qualidade, diversificada, plural e inclusiva.

CONCLUSÃO

Ao encerrar os primeiros passos dados por este artigo, observamos que o tema em questão é algo pouco explorado nos meios científicos e acadêmicos, que necessita de muita atenção, pois as camadas de opressão estão presentes no cotidiano de inúmeras pessoas, que convivem com as discriminações e preconceitos.

O artigo teve como objetivo central levantar tais questionamentos sobre a ausência de trabalhos e pesquisas sobre a temática, pois o levantamento não localizou no recorte temporal proposto nenhum trabalho envolvendo as duas categorias de análises, tão importantes para se pensar uma educação de qualidade, diversa e inclusiva.

Por fim e não menos importante vale mencionar toda trajetória percorrida pelos estudos acerca das relações de gêneros e da Educação Especial até o presente momento e registrar que os estudos avançam e novas questões surgem e são colocadas em pauta, visando uma melhor inclusão em espaços públicos e privados para todas as pessoas.

Sigamos na luta!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Colóquio. **Revista Inclusão**, v.4, n.1, p.18-32, 2008.

BRASIL, **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p.39-40. Disponível em: Acesso em: 30 de agosto de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 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.

BAPTISTA, C. R.; VASQUES, C. K.; RUBLESCKI. Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. **Cadernos da APPOA**, v.114, p.31-36, 2003.

_____. **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 24 de Agosto de 2022.

GÊNERO E EDUCAÇÃO PARA TODOS: o salto rumo à igualdade. Relatório Conciso. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, **História e Educação: construção e desconstrução**. Educação e Realidade. Jul/dez, 1995. Disponível em

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>> Acesso em: 20 de julho de 2022.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. 2 ed. 4ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. Estudos Feministas**. 2001. Disponível

em<<https://www.scielo.br/j/ref/a/PRcJxQzSFvnScngFpmcgKGR/abstract/?lang=pt>> Acesso em 21 de julho de 2022.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, 1995, p. 71-99. Disponível em<<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>> Acesso em 01 de setembro de 2022.

SCOTT, Joan Wallach. **O enigma da igualdade. Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13, n. 1, 2005, p.11-30. Disponível em<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002/7778>> Acesso em: 31 de agosto de 2022

SILVA, Jane Reolo . **Educação, Tecnologia e Gênero: uma reflexão sobre o androcentrismo na tecnologia**. São Paulo, 2016. Disponível em <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/19825/2/Jane%20Reolo%20da%20Silva.pdf>> Acesso em 30 de Agosto de 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WORLD, Health Organization (2012). **Relatório Mundial sobre deficiência**. São Paulo: SEDPcD.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Dayanne Priscilla Dias Castro e Pessoa⁹⁷

Thelma Helena Costa Chahini⁹⁸

Resumo: Este estudo explora a relação entre currículo e Educação Especial à luz das teorias pós-críticas e dos estudos culturais, levantando questões em relação à construção cultural sobre identidade e diferença, de modo a contribuir para a construção de um currículo inclusivo. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, faz uma revisão bibliográfica que revela a necessidade de reavaliar as políticas curriculares para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Currículo. Estudos culturais.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre currículo e educação orienta a escolha e a seleção de conteúdos, disciplinas ou temas a serem abordados para alcançar os objetivos de cada programa educacional, influenciada por pressupostos teóricos que, por sua vez, são moldados pelo contexto político, social, econômico e cultural de seu tempo.

As teorias pós-críticas questionam abordagens tradicionais e propõem que o indivíduo seja o eixo central das mudanças na concepção de currículo. Esse enfoque sugere, como destaca Silva (2005), um currículo atento à diversidade e ao multiculturalismo, mas também crítico em relação à construção das diferenças.

Compreender como as relações entre identidade e diferença são produzidas, bem como analisar os esforços de grupos para construir suas identidades em espaços historicamente marginalizados, aproxima-nos do campo da educação especial. Ao observar a trajetória da educação especial no Brasil, nota-se a segregação das pessoas com deficiência e a luta pelo reconhecimento de seus direitos fundamentais, incluindo o direito à educação

⁹⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: dayannep.castro@gmail.com
<http://orcid.org/0009-0000-1015-9048>

⁹⁸ Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Mestre e Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Educação Especial. E-mail: thelmachahini@hotmail.com

Diante desse cenário, surge a questão: como os estudos culturais podem contribuir para a construção de um currículo inclusivo que respeite e valorize as diferenças? Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, busca investigar essa questão por meio de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Fonseca (2002), essa abordagem permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o tema a partir de um levantamento teórico de estudos científicos publicados.

A coleta de dados foi realizada entre 10 e 20 de agosto de 2024, utilizando as bases de dados do Portal Capes, tendo como descritores: “Educação Especial”, “Currículo” e “Estudos Culturais”. Foram encontrados 23 artigos publicados entre 2007 e 2024, dos quais apenas dois possuem enfoque na educação especial. O primeiro, de Lima e Dorziat (2021), analisa aspectos bilíngues no projeto pedagógico do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Campina Grande, com base nos Estudos Culturais e no Estudo dos Surdos. O segundo, de Medeiros e Villalba (2022), discute a educação especial numa perspectiva inclusiva, a partir de considerações históricas, embora não faça menção direta aos estudos culturais.

Este estudo difere dos artigos citados por refletir sobre os fundamentos do currículo, relacionando-os aos estudos sobre educação especial e levantando questões sobre a construção cultural de identidade e diferença, buscando contribuir para a construção de um currículo inclusivo.

2 REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇAS

As teorias pós-críticas focam no indivíduo, abrindo espaço para os estudos culturais, que questionam as influências hegemônicas sobre a cultura, a sociedade e a educação, valorizando as variadas formas de expressão e de pertencimento cultural, considerando as relações de poder que moldam a percepção das identidades, diferenças e desigualdades.

Segundo Silva (2000), identidade e diferença são conceitos interdependentes. Ao afirmar uma identidade, automaticamente se diferenciam as demais. É importante lembrar que essas construções são linguísticas e, portanto, produtos de um mundo cultural e social. Como destaca o autor, as palavras são moldadas por relações de poder, sendo, muitas vezes, impostas.

Essa compreensão nos leva a questionar as proposições binárias, como a tradicional visão essencialista de normal/anormal que estruturava currículos educacionais no passado. Quem define o que é "normal"? Quais critérios determinam a "anormalidade"? Por muito tempo, a deficiência foi vista apenas como uma condição biológica, mas pesquisas recentes (Omote, 2005; Dias & Oliveira, 2013) apontam para uma visão da deficiência como um constructo social.

Cada pessoa possui características que a diferenciam das outras e enfrenta limitações em algum aspecto. No entanto, certos grupos sociais são estigmatizados e desvalorizados, o que afeta sua identidade social e suas interações (Goffman, 2013). Logo, é fundamental questionar concepções essencialistas e naturalizantes, reconhecendo que identidade e diferença são processos de significação construídos a partir de posições de sujeito (Silva, 2000).

A análise crítica dessas construções nos faz refletir sobre como esses conceitos influenciam a educação especial e como as políticas curriculares podem fazê-la avançar, promovendo uma inclusão genuína.

2.1 Um olhar para a educação especial inclusiva

Os movimentos sobre os direitos humanos impulsionaram a educação como um direito universal, colaborando para o avanço da educação especial e a implementação de políticas públicas, asseguradas constitucionalmente nas políticas nacionais de educação.

A existência de leis inclusivas não garante práticas escolares realmente inclusivas, pois práticas excludentes ainda persistem. A escola deve ser acolhedora e atender às necessidades de todos. As políticas educacionais são essenciais na construção de currículos, como a portaria n.º 1793/1994, que recomenda a inclusão de disciplinas de educação especial no ensino superior. No entanto, o termo "recomenda" permite interpretações que podem levar a uma implementação superficial dessas diretrizes.

Diante disso, é vital refletir sobre o comprometimento dos currículos dos cursos de licenciatura com as políticas de inclusão. Muitas vezes, as instituições cumprem minimamente as pautas inclusivas devido às obrigações legais. Moreira (2001) aponta que essa estratégia é comum em governos neoliberais, que distorcem ideias progressistas em favor de seus interesses ao se apresentarem como defensores de uma educação cidadã, democrática e multicultural.

A inclusão se efetivará quando os currículos refletirem um compromisso genuíno com a diversidade e a valorização das diferenças, integrando esses princípios em todas as etapas da formação docente e nas práticas pedagógicas cotidianas.

2.3 Contribuições dos estudos culturais para a educação

Os estudos culturais examinam como o currículo escolar reforçar ou desafiar as representações culturais dominantes. Eles abordam a cultura como um campo de negociação e conflito, destacando a necessidade de uma educação que reflita a diversidade da sociedade.

Ao aplicar essa perspectiva ao currículo, torna-se essencial promover uma educação inclusiva que valorize a pluralidade e questione a hegemonia neoliberal que prioriza a homogeneização e a competitividade (Moreira, 2001). Em vez disso, o currículo deve abraçar a diversidade cultural e incentivar a igualdade de oportunidades.

Para Silva (2000), identidade e diferença devem ser tratadas como questões políticas em constante construção. No contexto da educação inclusiva, é crucial que as instituições de ensino considerem como suas práticas pedagógicas podem impactar a construção das identidades dos alunos, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência.

Assim, a educação precisa não apenas reconhecer a diversidade, mas também questionar como as identidades são formadas e fixadas. Um currículo inclusivo deve promover a participação ativa de todos os estudantes, criando um ambiente de aprendizagem equitativo e acolhedor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estruturas curriculares refletem teorias e objetivos sociais que revelam as intenções subjacentes no contexto educacional. As teorias pós-críticas ao conectar os estudos culturais à construção de um currículo inclusivo, clamam pelo respeito à diversidade, bem como questionam como instituições e mecanismos determinam identidades e diferenças.

No contexto da Educação Especial, é vital compreender as noções de normalidade e anormalidade a partir dos estudos culturais, que apontam para a deficiência como um constructo social, e não como uma condição natural. Este estudo oferece uma reflexão inicial e teórica, sublinhando a importância de uma análise detalhada do currículo para verificar como a Educação Especial é integrada nos cursos de licenciatura.

Destacamos algumas implicações práticas: a redefinição das políticas curriculares, em que os cursos de licenciatura integrem a Educação Especial para além da inclusão formal, promovendo uma prática educativa que verdadeiramente valorize as diferenças; e, a formação de professores possa preparar os futuros educadores a lidar com a diversidade de forma inclusiva e efetiva.

Por fim, as práticas pedagógicas precisam ser revisadas à luz dessas teorias, garantindo que a diversidade seja reconhecida como um valor enriquecedor no ambiente de aprendizagem, e não como uma barreira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria n.º 1793, de 16 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a complementação dos currículos de formação de docentes. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 129, n. 241, p. 19677-19678. 19 dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169–182, abr. 2013.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. – trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes – 4ª ed.- Rio de Janeiro: LTC, 2013.

LIMA, Ritha Cordeiro de Sousa e; DORZIAT, Ana. Projeto Pedagógico do curso de Letras Libras: o bilinguismo em questão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e12/1–24, 2021. DOI: 10.5902/1984686X55379. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55379>.

MEDEIROS, Mauricéa Maciel de; VILLALBA, Osvaldo Arnenio. Educação e Inclusão: Considerações históricas. **Id on Line Rev. Psic.** V.16, N. 63, p. 26-43, Out/2022-Multidisciplinar. ISSN 1981-1179

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

OMOTE, Sadao. **A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2005, vol.11, n.01, pp.33-48. ISSN 1413-6538.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Maisa Vieira Silva⁹⁹

Claudia Mendes Ribeiro Moura¹⁰⁰

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa¹⁰¹

Resumo: Este estudo tem a intenção de trazer reflexões acerca da Educação Especial no Maranhão e de como o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão tem colaborado para a formação inicial de professores capacitados para esse público. Diante disso, buscamos analisar, por meio de pesquisa documental, como as abordagens da Educação Especial estão presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Neste estudo, evidenciamos a importância de discutir as contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Especial Inclusiva e de propor sugestões de melhoria para aprimorar essa formação. O questionamento sobre se a formação inicial dos professores inclui conhecimentos adequados para lidar com esse público é relevante, assim como a eficácia das políticas públicas em garantir os direitos dessas pessoas.

Palavras-chave: Educação especial. Projeto pedagógico. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa, por meio da pesquisa documental, como as abordagens da Educação Especial estão presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

A formação inicial de professores é um dos pilares fundamentais que sustentam o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, para tanto é necessário que o futuro pedagogo adquira saberes teórico-práticos ao que se refere a sua profissão. Contudo, durante o período de formação, muitas lacunas se abrem e permanecem, acompanhando-o até o contexto da prática em sala de aula.

⁹⁹ Pós-graduanda em Psicopedagogia. E-mail: maisa.silva0902@gmail.com

¹⁰⁰ Pós-graduanda em Educação Especial Inclusiva. E-mail: claudiamendesrib@gmail.com

¹⁰¹ Especialista em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação e Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: kaciana.rosa@ufma.br

Com as mudanças significativas nas salas de aula, é essencial que os professores estejam preparados para atender às especificidades de seus alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais (NEE). O questionamento sobre se a formação inicial dos professores inclui conhecimentos adequados para lidar com esse público é relevante, assim como a eficácia das políticas públicas em garantir os direitos dessas pessoas.

Este estudo busca ainda demonstrar que os pedagogos desempenham um papel crucial no contato inicial com crianças que têm NEE e são responsáveis por sua formação nos primeiros anos. Portanto, é importante investigar se o processo de graduação tem efetivamente contribuído para a prática pedagógica e se as disciplinas relacionadas à Educação Especial são suficientes para reduzir a insegurança dos professores ao receber esses alunos em suas salas regulares. Além disso, é importante discutir as contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Especial Inclusiva e propor sugestões de melhoria para aprimorar essa formação.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MARANHÃO

A Educação Especial inclusiva tem ganhado destaque no Brasil nas últimas décadas, sendo crucial para uma sociedade mais justa. Segundo Aranha (2001), a inclusão assegura igualdade de acesso ao convívio social para pessoas com deficiência, promovendo oportunidades iguais.

Assim, se tratando especificamente da Educação Especial no Maranhão, sabe-se que ela foi estabelecida nas décadas de 1960, alinhando-se às diretrizes nacionais para atender pessoas com deficiência. As primeiras classes especiais surgiram entre 1962 e 1964, começando com a Escola de Cegos do Maranhão. Em 1966, um atendimento para alunos com deficiência auditiva foi implementado por meio da Portaria nº 423/69, que deu origem ao Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais. A formalização da Educação Especial ocorreu em 1969 com o mesmo projeto, que tinha como objetivo promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, além de capacitar profissionais para o ensino especial.

O Projeto Plêiade teve um papel crucial no desenvolvimento da Educação Especial no Maranhão, fornecendo apoio financeiro a instituições particulares. Seus objetivos incluíam oferecer atenção especial a deficientes físicos e mentais, promovendo sua realização pessoal e adaptação social, além de incentivar os superdotados a desenvolverem suas potencialidades. O projeto também visava aumentar em 100% a matrícula de alunos excepcionais sob

responsabilidade do Estado. No entanto, a principal crítica levantada é a ausência de estratégias claras para atingir esses objetivos.

Em 1993, a Secretaria Municipal de São Luís (SEMED) iniciou ações voltadas à Educação Especial. Em 1994, foi criado um atendimento pedagógico específico para alunos com dificuldades de aprendizagem, seguido, em 1995-1996, pelo "Projeto Integração Escolar" e a criação da Sala de Recursos. Em 1997, a Resolução 177/97 estabeleceu normas para a Educação Especial no Maranhão, e em 1999 iniciou-se o atendimento de alunos com autismo na rede pública. Nos anos 2000, a Declaração de Salamanca e a LDB de 1996 influenciaram políticas de inclusão e integração na rede estadual e municipal de São Luís.

O Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão PEE-MA, Lei de nº 10.099 de 11 de junho de 2014, reforça o que está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, que orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A implementação de uma proposta de Educação Inclusiva requer a adoção de algumas medidas urgentes, como: mudanças nos processos de gestão; na formação de professores; nos procedimentos metodológicos, oportunizando assim, práticas que respondam às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Maranhão, 2014 p. 10).

O Plano apresenta dados que apontam para o crescimento significativo das matrículas de pessoas público-alvo da Educação Especial, na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Traz, também, estratégias para a Educação Especial, no contexto maranhense, que promovam a inclusão, a permanência e subsídios suficientes para que de fato todos os estudantes tenham seus direitos assegurados. O documento segue os dispositivos legais constantes na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

A Universidade Federal do Maranhão teve a oferta do curso de Pedagogia ligada a criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, em agosto de 1952. Sua autorização para funcionar se deu

a partir do Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953, e o seu reconhecimento, por meio do Decreto nº 39.663 de 28 de julho de 1956. Nesse período estava vigente o esquema que concedia o grau de Bacharel aos concluintes dos cursos de graduação com duração de três anos e o título de Licenciado para aqueles que cumprissem mais um ano de estudos no Curso de Didática.

O PPC 2007 (Projeto Pedagógico Curricular) do curso de Pedagogia, vigente, foi elaborado a partir das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e por meio dos Pareceres do CNE/CP Nº 05/2005 e 06/2006, que definem os marcos referenciais que norteiam a organização do projeto pedagógico para o curso de Pedagogia nas IES (Instituições de Ensino Superior).

Os últimos documentos legais para a formação inicial e continuada de professores como a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 buscam definir Diretrizes Curriculares em nível nacional para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e o estabelecimento de uma base comum para a Formação de Professores e também a formação Continuada de professores da Educação Básica. É importante ressaltar que o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia ainda não contempla as diretrizes presentes nesses documentos.

3.1 Oferta de conteúdos e disciplinas vinculadas à Educação Especial no Curso De Pedagogia, Modalidade Presencial

O Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, possui três objetivos gerais e quinze objetivos específicos com apenas um que se refere ao público-alvo da educação especial ¹⁰² “atuar junto a portadores de necessidades especiais utilizando metodologias adequadas ao seu desenvolvimento, de forma a assegurar seus direitos de cidadania e sua inclusão social” (PPC, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2007, p. 16).

A organização curricular do PPC consiste em disciplinas que estão articuladas aos eixos formativos, onde cada um deles está voltado para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos específicos. Os eixos formativos devem garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários para o exercício profissional.

¹⁰² Desde 2008, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) indicavam que o alvo seriam os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Quadro 1: Detalhamento das disciplinas voltadas para a Educação Especial no Curso de Pedagogia- UFMA

Detalhamento das Disciplinas voltadas para a Educação Especial no Curso de Pedagogia- UFMA				
Eixo Formativo	Sub-eixos	Nome da Disciplina	Car ga hor ária	Conteúdos
Fundamentos Sócio-Históricos e Político- Culturais da Educação		● Psicologia I	60 h	● Psicologia I Contextualização histórica da Psicologia como Ciência e principais correntes teóricas; a Psicologia do Desenvolvimento; o desenvolvimento humano, hereditariedade X ambiente, maturação e aprendizagem; a Psicologia do Desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos, centrado na infância e adolescência; desenvolvimento e aprendizagem. ● Psicologia II Contextualização da Psicologia da Educação; aprendizagem, desenvolvimento e educação; o contexto sócio-histórico, econômico-cultural da aprendizagem e seus impactos no desenvolvimento, a partir dos principais enfoques teóricos da aprendizagem; o homem e seu desenvolvimento intrapessoal e interpessoal e o contexto sócio-educativo.
		● Psicologia II		
Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, escola e organização do trabalho pedagógico	Formação para a docência	Educação Especial Libras	60h	● Educação Especial Discussão sobre as bases da educação especial no contexto da educação geral; destaque para a relação da sociedade com a diferença/ deficiência; em que consiste a educação especial, sua operacionalização nos diversos níveis e modalidades de ensino. A escola e a política de inclusão; adaptações curriculares e formação docente. As relações família/ criança especial; A questão da sexualidade e do lazer. ● Libras

Estudos diversificados e Aprofundamento em áreas específicas	Aprofundamento em núcleos temáticos	● Fundamentos da Educação Especial ● História e Política da Educação especial ● Metodologias e práticas da Educação Especial	60h	● Fundamentos da Educação Especial O encaminhamento para a educação especial, o processo de avaliação diagnóstica e as implicações pedagógicas e sociais. Caracterização dos diferentes grupos de portadores de deficiência, condutas típicas e altas habilidades. As diversas modalidades de serviços educacionais. Os princípios da educação especial. A Declaração de Salamanca, a formação de cidadãos. ● História e Política da Educação Especial A evolução das concepções sobre portadores de deficiências na história da educação. História da educação especial e políticas públicas; legislação, política nacional de educação especial e plano nacional de educação. ● Metodologia e práticas da Educação Especial A relação entre concepções de aprendizagem X concepção de deficiência X escolha metodológica. Abordagens pedagógicas em Educação Especial Parâmetros Curriculares Nacionais e Adaptações Curriculares.
	Estudos Diversificados	● Braille	60h	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados encontrados no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2007) foi possível perceber uma grande diferença na oferta e na carga horária das disciplinas voltadas à Educação Especial em relação às demais. Ao fazermos a leitura dos objetivos específicos percebemos que o documento ainda se encontra desatualizado em relação às terminologias ao se referir ao público-alvo da Educação Especial como o uso do termo “portadores de necessidades especiais”.

TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência (Sassaki, 2003. p. 7).

O uso de terminologias ultrapassadas demonstra para a sociedade e para os acadêmicos um atraso significativo na área em questão. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial também perpassa a linguagem, uma vez que por meio dela que voluntariamente ou não demonstramos nosso respeito ou a nossa discriminação em relação a esses indivíduos.

Outro aspecto a ser considerado é a fragmentação curricular dentro dos eixos formativos e a ausência da interdisciplinaridade entre as disciplinas dos três eixos formativos. É necessário compreender que uma disciplina é constituída por múltiplos aportes de conhecimento e que a união desses consolida a prática educativa.

O professor da educação infantil e de ensino fundamental I e os licenciados, além da formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial (Mantoan, 2015. p. 81).

A fragmentação curricular contribui para a hiperespecialização dos saberes (Morin, 2001) tornando mais difícil a articulação de uns com os outros, o que nos impede de ter uma visão do todo. Os discentes devem ser especialistas em uma determinada área de conhecimento quando, na verdade, a formação inicial deveria ser um processo de formação com possibilidades reais do que encontraremos no cotidiano escolar da sociedade em que estamos inseridos. Se pensarmos em inclusão, não somente de pessoas público-alvo da educação especial, mas de todas as minorias, é possível perceber que o PPC do curso de pedagogia não traz de forma consistente possibilidades para que todos estejam cientes de práticas pedagógicas inclusivas.

As disciplinas relacionadas a área de educação especial, fora do núcleo de aprofundamento, são Educação Especial e Libras, ambas possuindo carga horária de 60h/a. A disciplina de Educação Especial não necessita de pré-requisitos, mas Libras necessita que você tenha cursado e tenha sido aprovado na disciplina de Educação Especial.

Em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, fica instituído que:

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

As disciplinas de Libras e Braille, presentes no eixo formativo das Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico e no dos Estudos Diversificados e Aprofundamento em áreas específicas, não possuem o detalhamento dos conteúdos que serão abordados ao longo da disciplina. Torna-se importante ressaltar que a disciplina de Braille, no período entre os anos de 2017 a 2022, não foi ofertada.

Outro elemento a ser destacado no curso de Pedagogia é a oferta dos núcleos de aprofundamento temático, o turno vespertino tem a oportunidade de escolher os núcleos que desejam fazer, em contrapartida o turno noturno só tem uma escolha que é EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A oferta das disciplinas voltadas para a Educação Especial não consegue compreender as necessidades formativas necessárias, tendo em vista a quantidade de disciplinas teóricas obrigatórias. Outro ponto a ser destacado é a ausência de experiências práticas nos estágios que possibilitem na formação inicial uma constante reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial nas salas de ensino regular.

5 CONCLUSÃO

Por meio da análise realizada no PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia, pudemos observar que dos seus quinze objetivos específicos, apenas um refere-se ao público-alvo da Educação Especial e ainda utiliza a terminologia errada para se referir aos estudantes com deficiência. No documento existe a oferta de disciplinas voltadas para a área da Educação Especial: Educação Especial e Libras ambas com a carga horária de 60 horas, assim como um núcleo de

aprofundamento temático que acrescenta mais três disciplinas. Ao realizarmos o aprofundamento das análises dentro do PPC foi possível perceber que existe uma diferença significativa na oferta e carga horária das disciplinas voltadas para a Educação Especial em relação às demais disciplinas, além da fragmentação curricular dentro dos eixos formativos e a ausência da interdisciplinaridade.

Destacamos que o PPC do curso é do ano de 2007, necessitando de uma reformulação urgente, visto que depois desse período foram instituídos documentos legais importantes em âmbito nacional que trazem direcionamentos aos cursos de formação inicial no que diz respeito à Educação Especial, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O PPC apresenta nos Estudos Diversificados a disciplina de Braille, contudo nos últimos anos ela não foi ofertada. Outra questão observada foi que o turno noturno tem apenas um núcleo de aprofundamento temático definido que é o de Educação de Jovens e Adultos, o que impossibilita aos alunos desse turno a escolha de aprofundamento na área de Educação Especial.

Ao considerarmos que o professor é um sujeito formado a partir das suas experiências, das relações estabelecidas com outros indivíduos e com o meio em que está inserido, ressaltamos a importância de oportunizar estágios supervisionados que possibilitem aos discentes vivenciar o contexto de trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial, possibilitando ao seu processo de formação, como temos falado no decorrer do trabalho, a ressignificação das suas práticas e de conceitos já estabelecidos, contribuindo assim para a reflexão a respeito da inclusão.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. (2001). **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, XI (21)

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Brasília - Janeiro de 2008. Acesso em 8 de outubro de 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Acesso em: 20 de outubro de 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6/2006**. Acesso em 20 de outubro de 2022. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp006_06.pdf>

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 de abril de 2006. Acesso em 8 de outubro de 2022. Disponível em:

>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf<

BRASIL. **Lei nº 4.024 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília - DF: Presidente da República, [1961]. Acesso em 14 de outubro de 2022. Disponível em:

>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm<

BRASIL. **Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília - DF: Presidente da República, [1996]. Acesso em 20 de outubro de 2022. Disponível em:

>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm<

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão.** São Luis, 11 de junho de 2014. Acesso em 12 de dezembro de 2022. Disponível em:

>https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-P_EE.pdf<

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei Nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.** 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, 2005.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão.** São Luis, 11 de junho de 2014. Acesso em 12 de outubro de 2024. Disponível em:

>https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-P_EE.pdf>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Mídia e deficiência. Brasília: andi/Fundação banco do brasil, p. 160-165, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.** São Luís, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM PROCESSO DE INCLUSÃO

Márcia Girlene Macedo Veras Dublante ¹⁰³

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvallho ¹⁰⁴

Resumo: O trabalho intitulado “Formação de professores e sua relação com processo de inclusão”, insere-se no debate acerca do processo de formação humana e da garantia do direito à educação para todos. Tendo por objetivo geral compreender sobre a importância da formação de professores no processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, foi construído a partir da revisão bibliográfica de autores como Mantoan (2007), Saviani (2009), Carneiro (2010), Freitas (2002), Chaves (2018), bem como com a análise das bases normativas da educação brasileira (LDB 9.394/1996 e o PNE 2014-2023). Com base nas análises realizadas conclui-se que o processo de formação docente não pode ser secundarizado e reduzido a utilização de técnicas de aprendizagem, mas, além disso ao desenvolvimento de práticas reflexivas que contribuam para a garantia de uma educação pública de qualidade social para todos.

Palavras-chave: Formação de professor. Inclusão. Pessoa com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre a temática da formação de professores e sua relação com o processo de inclusão, a sua importância reside no fato de que a formação docente é necessária para que a educação de qualidade social¹⁰⁵ seja de fato materializada nos diferentes espaços educativos, sobretudo na escola que pretende desenvolver uma prática inclusiva.

A compreensão do processo formativo dos docentes no Brasil, passa, também, pela distinção dos modelos de educação que mais influenciaram a organização do ensino, a saber: os

¹⁰³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, no Grupo de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal da cidade de São Luís - MA. E-mail: marcia.veras@discente.ufma.br

¹⁰⁴ Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial. Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. E-mail: mariza.wall@ufma.br

¹⁰⁵ Superando a ideia de qualidade na perspectiva do insumo, pautada na relação entre gasto educacional e resultados medidos por meio da avaliação em larga escala, a qualidade social da educação pauta-se na compreensão da dimensão socioeconômica e cultural que envolvem o modo de vida dos estudantes e de suas famílias com as expectativas educacionais, compreendendo as políticas sociais e os processos de democratização das oportunidades (SILVA, 2009).

modelos tecnicista e histórico crítico¹⁰⁶, a fim de entender qual a perspectiva que a educação brasileira adota como base para as políticas educacionais que são constituídas e que direcionam as propostas formativas e, em consequência, às práticas docentes no dia a dia da escola.

Este trabalho, tem o objetivo de compreender sobre a importância da formação de professores no processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, sendo construído a partir da revisão bibliográfica de autores que trabalham as temáticas de formação de professores e inclusão, entre os quais: Mantoan (2007), Saviani (2009), Carneiro (2010), Freitas (2002), Chaves (2018), e 0- com o estudo das bases normativas da educação brasileira (LDB 9.394/1996 e o PNE 2014-2023). Nessa perspectiva, tratar acerca da referida temática se torna relevante em um contexto em que a inclusão é considerada primordial para a democratização da educação e da garantia desse direito para todos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

A formação docente é tema que se destaca nos ciclos de debates que acontecem dentro dos espaços formativos, sejam eles formais ou não, bem como, na elaboração e implementação das políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal, tendo em vista o entendimento da relevância da ação docente no processo de formação humana.

Convém destacar que os estudos iniciais não eram especificamente voltados a formação de professores, centravam-se no currículo e na didática, porém o tema da formação estava sendo mencionado nestes estudos direcionando as reflexões sobre a formação docente, portanto, “[...] o campo da didática vinha sendo progressivamente invadido por estudos sobre a problemática da formação de professores” (Oliveira, 2000 apud André, 2010, p. 174).

A relevância da formação de professores está no fato de que esta não é simplesmente a busca de estratégias metodológicas muitas vezes entendidas como transferência de saberes, mas para além disso, envolve a melhoria das condições de trabalho para àqueles que estão no cotidiano da escola em busca das garantias de que sua atividade profissional seja assertiva e em condições de envolver todos os alunos presentes na sala de aula.

¹⁰⁶ A pedagogia histórica-crítica pertence ao grupo de teorias contra hegemônicas que se sobrepõe às teorias hegemônicas, estas que tem como objetivo validar os interesses da classe dominante.

A formação permite ao professor construir uma base teórico-epistemológica que retroalimente a sua prática e estabeleça um ensino intencionalmente significativo. Desta forma,

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (Martins, 2010, p. 14).

Pensar a formação de professores fora dessa perspectiva é alinhá-la ao viés reprodutivista que obviamente não se preocupa em gerar cidadãos críticos, mas sim indivíduos que se adaptem facilmente às demandas do sistema capitalista e ao seu projeto neoliberal.

Nota-se que a educação e tudo o que se relaciona com ela, no contexto do capitalismo, está atrelado aos interesses desse sistema que direciona o tipo de formação dada ao professor, ou seja, a concepção de educação determinará o modelo de formação a que o professor será submetido, e como o objetivo é promover lucros e acumular riquezas a concepção que mais se aproxima dos interesses do capital é a tecnicista. Savianni (2008, p. 381), ressalta que “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Essa concepção concebe a educação como um instrumento de reprodução de ações sem a devida reflexão e inviabiliza os sujeitos de externarem sua subjetividade, o que certamente seria um grande perigo para esse sistema. Para além da vertente tecnicista, ressaltamos enquanto tendência contra hegemônica a concepção histórica-crítica, que segundo Savianni (2008, p. 421)

[...] numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórica-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotski. A educação é entendida como um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.

Isto quer dizer que a educação é um elemento importante nas mediações humanas, através dela se institui dominadores e dominados e nessa relação de poder se estabelece a forma como a educação se dará para os sujeitos subalternizados.

No contexto das políticas educacionais, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/1996), se coloca como um instrumento normativo que

induziu, e ainda induz, o desenvolvimento de ações direcionadas aos profissionais da educação e a formação dos professores, especificamente no seu capítulo VI, nos artigos 61 e 62.

Dos aspectos destacados nos artigos, é importante a amplitude dada ao sentido de profissionais da educação, envolvendo um conjunto de trabalhadores que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento das ações em salas de aula e, também, na definição das políticas educacionais.

Especificamente em relação aos professores, estes possuem a exigência de formação no ensino médio ou superior para o exercício profissional, garantindo-se aos professores da rede pública sem curso superior que entraram por meio de concurso público, condições diferenciadas para cursar a graduação. Além desses aspectos, encontramos a ênfase na associação entre teoria e prática e a valorização das experiências anteriores vividas pelos professores, revelando uma formação com vertente crítica, ou seja, “Ao falar em profissionais da educação, o legislador deixa claro que se trata de uma atividade com especificidade própria com objeto de conhecimento circunscrito a uma tipologia de formação que exclui a improvisação e a atividade profissional passageira” (Carneiro, 2010, p. 430).

A perspectiva de formação se afasta do viés reprodutivista, conteudista e tecnicista, apresentando elementos textuais que nos levam a pensar que a lei sugere uma formação crítica, que valoriza a subjetividade e a conexão entre teoria e prática, que sendo indissociáveis irão fundamentar o trabalho docente no enfrentamento dos desafios da sala de aula.

Em relação ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024¹⁰⁷, instituído pela Lei nº 13.005/2014, apresentando 10 diretrizes e 20 metas para nortear as ações educacionais no Brasil e, conseqüentemente, a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, ressaltamos que estabelecer diretrizes e metas para a educação brasileira é se desafiar, uma vez que as disparidades sociais existentes no país são históricas e, portanto romper com as desigualdades não é tarefa simples e requer compromisso efetivo e participação da sociedade como um todo.

O documento com suas 20 metas, possui como objetivo a garantia de ampliação das oportunidades educacionais, assegurando a efetivação do direito à educação, que passa necessariamente pela adequada formação dos professores. Tal formação está prevista na meta 15:

¹⁰⁷ Em 25 de julho de 2024, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 14.934, de 2024, prorrogando a vigência do atual Plano Nacional de Educação, até 31 de dezembro de 2025.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2014).

O texto reforça a importância do trabalho colaborativo entre os governos em prol da formação de professores no que diz respeito a formação acadêmica em nível superior, isto porque ainda existem profissionais da educação que não possuem graduação na área em que trabalham, permitindo a fragilidade no processo educacional brasileiro.

Documentos como o PNE estabelecem diretrizes que podem contribuir para melhoria da realidade educacional do país. A junção de forças, entre os governos, objetivando a valorização dos professores passa por políticas de formação, de melhores condições de trabalho e pelo fortalecimento do sistema educacional, que a partir do direcionamento dado neste documento pode implementar ações dentro das condições orçamentárias que garantam uma educação de qualidade social para todos, incluindo nesse todos o público alvo da educação especial, que necessita que os professores tenham uma adequada formação para lidar com essa diversidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

No desenvolvimento da democratização das oportunidades educacionais alguns sujeitos necessitam ainda mais de um olhar diferenciado por parte do professor. Estes são os sujeitos com deficiência que por muitos anos viveram longe do contexto educacional e quando acessam a escola através das políticas de democratização da educação encontram uma escola e um corpo docente que desconhece as suas particularidades.

Ao se tratar do processo de educação na perspectiva inclusiva, não apenas a escola, a universidade ou outros espaços educativos precisam se adaptar a essa nova demanda do contexto educacional, os professores também devem compreender a inclusão como um processo necessário para o acesso das pessoas que historicamente foram marginalizadas e excluídas dos diferentes espaços sociais.

Nessa direção, as políticas que foram estabelecidas nas últimas décadas têm favorecido a ampliação das oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos. Assim,

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais

fundo dessa questão de justiça. A escola justa desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. Mesmo os que defendem o igualitarismo até às últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo (Mantoan, 2007, p. 320).

Refletir sobre a complexidade da inclusão é necessário, não basta apenas inserir os alunos na escola e desenvolver atividades esporádicas que versam sobre a igualdade entre os sujeitos apenas em datas comemorativas, inclusão está além disso. É necessário ir além da matrícula e se preocupar com a permanência e a materialização da aprendizagem dessas pessoas. Sobre a universalização do acesso à escola Chaves (2018, p. 215) destaca que:

[...] Os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo pessoas e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da instituição escolar. Sabe-se que historicamente, a escola se caracterizou por uma educação que limita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada. Ela tem acolhido grupos sociais que antes não recebia e, conseqüentemente, tem encontrado inúmeros desafios demandados por estes, até então invisibilizados. Logo, estes desafios ocasionam perversas e diferentes formas de exclusão.

Portanto, percebe-se que embora as portas da escola tenham sido abertas a exclusão e desvalorização do que é diverso ainda persiste no seu interior e nas relações estabelecidas em seu espaço.

Desse modo, a ausência de políticas de formação direcionadas às especificidades da Educação Especial enquanto modalidade de ensino provoca um comprometimento significativo no trabalho desenvolvido pelos professores.

Não cabe mais cobrar dos professores resultados satisfatórios sem promover as condições para o desenvolvimento da sua prática docente que precisa ser consciente e fundamentada em um aporte teórico que permita promover a inclusão no dia a dia, por meio de uma prática acolhedora, respeitosa e contextualizada.

Sobre a formação do professor Freitas (2002, p. 139) destaca:

[...] O caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, **respeitando a diversidade e em busca de um contexto inclusivo para todos é fundamental para garantia do acesso, da permanência e do sucesso. (Grifos nossos).**

Desta forma, investir na formação constante dos professores seja ela inicial ou continuada, é condição essencial para que o processo de aprendizagem de todos que adentrarem os espaços educativos inclusivos aconteça da melhor forma possível.

A educação na perspectiva inclusiva é uma realidade da qual não podemos mais nos furtar, assim, a formação voltada para o atendimento de crianças com deficiência deve fazer parte das políticas educacionais do país, pois:

[...] uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, se observa a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade (Brasil, 2005, p. 21).

A educação na perspectiva inclusiva é uma necessidade que exige por parte dos professores e professoras disponibilidade para aprender continuamente, pois novas demandas vão surgindo o tempo todo, cabendo aos professores e professoras, à escola e sobretudo aos sistemas de ensino envolvimento e compromisso com a formação dos sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES

Este trabalho, a partir do objetivo proposto, mostra que a formação docente não pode ser secundarizada e reduzida meramente a aprendizagem de técnicas de ensino, mas à busca contínua de ressignificação do próprio trabalho docente enquanto prática reflexiva, que visa gerar autonomia, emancipação, criticidade bem como preparar homens e mulheres para atuarem nos mais diferentes segmentos profissionais.

É necessário desmistificar que bons resultados dependem apenas da intervenção dos professores, existem variáveis que juntamente com a carência de políticas de formação ocasionam resultados negativos para a aprendizagem dos alunos(as), é necessário rever essa percepção sobre o trabalho docente, que é importante para o processo de aprendizagem de todos, mas sobretudo das pessoas com deficiência que acessam a escola regular, mas não conseguem permanecer motivadas a aprender justamente pela falta de práticas inclusivas não apenas dos professores mas de toda a equipe escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: A constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set./dez.2010.

BRASIL, **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL, **Plano Nacional de educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. ed. atualizada e ampliada- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHAVES, Fátima. **Políticas públicas de inclusão educacional- igualdade e diferenças: Valores indissociáveis**. Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 212–224, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2740. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2740>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 > Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. educação Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Cassandra Cristine Cutrim Silva¹⁰⁸

Naiara Pereira Holanda¹⁰⁹

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa¹¹⁰

Resumo: Este estudo aborda a formação inicial de professores da Educação Básica, por meio da análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciatura oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Dom Delgado, para identificação de componentes curriculares que abordem a educação especial inclusiva e/ou que tenham afinidade com a área em questão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica documental. Foram examinados quinze projetos curriculares de cursos por meio de abordagens descritivas, bibliográficas e documentais. Os resultados da pesquisa evidenciam que, em alguns cursos de licenciatura da UFMA, a educação especial continua invisibilizada na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Educação Especial. Inclusão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a relevância dos estudos voltados para a formação inicial de professores, no que se refere a Educação Inclusiva, apoia-se no compromisso da sociedade brasileira em reconhecer a educação como um direito de todos, ou seja, na necessidade de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial (Brasil, 2015).

Assim, o presente trabalho integra o projeto de pesquisa intitulado “Formação Inicial de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão”. Tem como objetivo analisar a formação inicial de professores da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, por meio da análise dos Projetos Curriculares dos Cursos de Licenciatura ofertados na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Dom Delgado, para identificação de componentes curriculares que abordem a educação especial inclusiva e/ou que tenham afinidade com a área em questão.

¹⁰⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia/UFMA. E-mail: cutrim.cassandra@discente.ufma.br.

¹⁰⁹ Graduada em Pedagogia/UFMA. E-mail: nph.bluestar@gmail.com

¹¹⁰ Doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP), Professora Adjunta da UFMA. E-mail: kaciana.rosa@ufma.br

Acreditamos que este estudo poderá beneficiar os cursos de licenciatura da UFMA e de outras instituições de ensino superior brasileiras, ajudando na identificação de conteúdos que promovam a elaboração de um currículo formativo capaz de atender à diversidade de estudantes presente, atualmente, nas salas de aula.

2 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, optou-se por realizar um estudo descritivo, adotando uma abordagem qualitativa fundamentada em pesquisas bibliográficas e documentais (Andrade, 2010). O levantamento e análise dos documentos (PPCs dos cursos de Licenciatura da UFMA), foco deste estudo, foi realizado entre os anos de 2021 e 2022.

A UFMA possui 16 cursos de licenciatura, a saber: Pedagogia, Artes Visuais, Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros; Filosofia, Geografia, História, Letras, Letras Libras, Música, Teatro, Ciências Sociais, Educação Física, Biologia, Física, Matemática e Química.

Assim, para a composição da nossa amostra, os cursos a serem analisados, precisavam atender os seguintes critérios: ter oferta na modalidade de Licenciatura; ser oferecido presencial; estar disponibilizado do Projeto Curricular de Curso na íntegra.

Realizada a busca dos documentos dos cursos de licenciatura da UFMA no Portal da UFMA, não conseguimos ter acesso ao PPC de Licenciatura em Química. Desse modo, fazem parte da amostra deste estudo, os projetos curriculares dos seguintes cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Pedagogia, Física, Teatro, Música, Letras (Língua Brasileira de Sinais), Letras, Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Educação Física, História, Ciências Sociais, Geografia, Filosofia, Matemática e Artes Visuais.

Os documentos foram analisados com o objetivo de identificar disciplinas ligadas à educação especial e seu público-alvo, buscando encontrar elementos que compusessem o nosso objeto de pesquisa, seja como parte dos conteúdos abordados em disciplinas específicas, seja de maneira transversal

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise dos PPCs, considerando o nosso objeto de estudo, verificou-se que os cursos de licenciatura da UFMA oferecem as disciplinas de “Educação Especial” e de “Libras”. O Quadro 1 mostra quais cursos ofertam esses componentes curriculares.

Quadro 1 – Oferta de disciplinas que da área da Educação Especial Inclusiva

Cursos	Educação Especial	Libras
Artes Visuais	Sim	Sim
Ciências Biológicas	Sim	Sim
Ciências Sociais	Não	Sim
Educação Física	Não	Sim
Filosofia	Sim	Sim
Física	Não	Sim
Geografia	Sim	Sim
História	Sim	Sim
Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros	Não	Sim
Letras	Não	Sim
Letras (Língua Brasileira de Sinais)	Sim	Sim
Matemática	Sim	Sim
Música	Não	Sim
Pedagogia	Sim	Sim
Teatro	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Observa-se que, apesar das políticas educacionais de orientação inclusivas (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015), ainda há cursos que não possuem o componente curricular “Educação Especial”. No entanto, cabe ressaltar que cursos como Educação Física e Música, trazem em seus currículos disciplinas afins, como: Educação Física Inclusiva, Esporte Adaptado, Educação Musical Especial e Inclusiva, Musicografia Braille (disciplina optativa).

O curso de Letras Libras, traz a área da Educação Especial Inclusiva de forma transversal em suas disciplinas. Já o curso de Licenciatura em Física, traz disciplinas como Política Educacional e Inclusiva I e Política Educacional e Inclusiva II.

Verificou-se também que, no PPC do curso de Ciências Sociais, entre as atividades complementares, há a “Frequência em Cursos de Educação Especial”, com carga horária mínima de 15 horas. Infere-se, diante disso, que os conteúdos específicos que tratam do ensino de estudantes público da educação especial fica à livre escolha do licenciando, o que pode acarretar em uma formação empobrecida e recortada.

No que se refere a disciplina de Libras, desde o ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi estabelecida como disciplina curricular

obrigatória nos cursos de licenciatura por todo o Brasil. Como observado no Quadro 1, todos os cursos de licenciatura analisados fazem a oferta da disciplina de Libras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Licenciatura da UFMA evidenciou a importância de se enfatizar o aspecto teórico na formação inicial de professores para a inclusão escolar. Os resultados da pesquisa evidenciam que, em alguns cursos de licenciatura da UFMA, a educação especial continua invisibilizada na formação inicial de professores. Essa situação é preocupante, pois a ausência de um enfoque adequado nesta área compromete a preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 set. 2024. Acesso em: 26 set. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

MENEZES, P. D. L. de; TEIXEIRA, C. R. A Formação do Currículo Universitário: Estudo de caso sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Turismo. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.1, p. 200 – 220 jan./mar.2017. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i1p200-220>

IMPACTOS DO CAPACITISMO NAS DINÂMICAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Idecires dos Santos Laurindo¹¹¹

Thelma Helena Costa Chahini¹¹²

Resumo: Este estudo visa problematizar questões relacionadas ao impacto do capacitismo nas dinâmicas de ensino e aprendizagem de alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em turmas do ensino regular. Para isso, por meio de pesquisa de caráter exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica-documental realizamos uma análise dos aspectos legais estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015). Ademais, com base na literatura analisada, apresentamos o conceito de capacitismo e refletimos sobre seus impactos na vida dos educandos PAEE. Os resultados indicam a necessidade da eliminação do capacitismo no processo de ensino, aprendizagem e a operacionalização da Educação Especial/Inclusiva nas instituições de ensino regular.

Palavras-chave: Capacitismo. Inclusão. Escola regular.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde as reformas educacionais impulsionadas pela *Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990)* e da *Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)*, as crianças com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação conquistam oficialmente o direito à educação em escolas do ensino regular. Porém, precisamos nos ater que o simples acesso aos espaços escolares comuns não é garantia da obtenção de ensino que promova aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, demandamos ser vigilantes quanto à qualidade das práticas desenvolvidas junto aos referidos educandos, pois, precisamos contribuir na superação das “fronteiras historicamente constituídas entre o Ensino Regular e o Ensino Especial” (Sousa e Dainez, 2022, p. 11).

Assim, partimos do questionamento: o quanto o capacitismo tem impactado na dinâmica de ensino e aprendizagem aos educandos PAEE na Educação Básica? Este estudo trata-se de um

¹¹¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, professora de educação infantil. E-mail: ideciresdsl@gmail.com

¹¹² Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Educação Especial. E-mail: thelmachahini@hotmail.com

recorte da pesquisa, em desenvolvimento, no mestrado em educação e objetiva analisar sucintamente aspectos legais estabelecidos na PNEE-PEI e LBI.

Consideramos relevante tecer reflexões e discussões sobre a temática, pois lançar esforços no sentido de promover um fazer educativo livre de práticas permeadas pela opressão, preconceito e abandono pedagógico é essencial para que possamos contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

2 DESENVOLVIMENTO

Reconhecidamente um dos principais aspectos a ser considerado, é que a presença dos alunos PAEE no ensino regular é uma realidade presente em muitas escolas. Consideramos, portanto, urgente refletirmos acerca de como esse processo vem ocorrendo e o quanto vem contribuindo na construção de relações mais equânimes.

A PNEE-PEI, vem nortear ações a serem executadas no que tange a implementação da inclusão escolar das pessoas com deficiências, TEA, altas habilidades/superdotação em turmas de ensino regular. Dessa forma, orienta os sistemas de ensino a:

Garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

É visível que a política abrange importantes aspectos, os quais compreendemos serem relevantes para a efetivação de uma educação inclusiva. Bock e Nuernberg (2018), referenciam algumas fragilidades da política, porém, também reconhecem a importância da PNEE-PEI e compreendem que no Brasil, a Educação Inclusiva desde então tenta se firmar. Sua importância é inegável, todavia se faz necessário compreendermos o quanto tem refletido no cotidiano das escolas de ensino regular.

A LBI vem ratificar os princípios inclusivos e como assevera no Art.1º “assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 10). Para tanto, compreendemos ser indispensável identificar as barreiras à inclusão. Pois, como explicita a LBI em seu Art. 3º, inciso IV barreiras são:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, a liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (Brasil, 2015, p. 11).

Nesse sentido, precisamos nos ater o quanto o capacitismo se faz presente nos espaços de sala de aula e contribui no fortalecimento da exclusão. Segundo Bock (2019, p. 219),

O capacitismo se traduz na compreensão de considerar as pessoas com deficiência ou as que fogem ao padrão de normalidade, como menos capazes, menos humanas, menos produtivas. Essa compreensão rejeita a variabilidade do ser humano e está tão enraizada na nossa sociedade que aparece como algo socialmente aceito e reproduzido.

O termo capacitismo é ainda pouco conhecido e discutido no Brasil. Bock e Nuernberg (2018, p. 4) esclarecem que “é um conceito que surgiu em analogia a formas de discriminação incorporadas no sistema sociocultural ocidental, como o racismo e o sexismo [...]”. Portanto, “O capacitismo embora afete diferentes grupos das populações, é mais fortemente experienciado pelas pessoas com deficiência” (Bock et al., 2022, p. 17).

Silva (2010, p. 105-106), descreve a rotina escolar de Dany, uma menina PAEE, estudante do quarto ano em uma turma de ensino regular: “[...] Dany dificilmente interage com o grupo. [...] Seus cadernos são amarrotados, escritos com atividades diferenciadas. [...] exercícios de matemática sem respostas. [...] Não se percebe sequência lógica [...] definitivamente não refletem planejamento”.

Anache, Mattos e Ferreira (2021, p. 338), ao desenvolverem uma pesquisa sobre a avaliação psicológica de estudantes com deficiência intelectual, relatam um pouco da vivência de Joana que estuda no sétimo ano do Ensino Fundamental,

[...] seus cadernos e provas denunciavam que havia problemas com a escrita das palavras, como trocas e omissões, interpretação dos textos e de operacionalizar as quatro operações da matemática. As suas avaliações não condizem com as suas possibilidades de aprendizagens [...].

Os exemplos mencionados evidenciam o quanto o capacitismo se alastra na rotina escolar dos alunos PAEE. O/a professor(a) de forma consciente ou inconscientemente, ignora os alunos PAEE, desconsiderando suas necessidades pedagógicas e negando a eles a oportunidade de um ensino que proporcione êxito na aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer a urgência e necessidade de fazer valer as máximas estabelecidas na PNEE-PEI e na LBI, combatendo, portanto, o capacitismo que tem dificultado o processo ensino/aprendizagem dos alunos PAEE em turmas do ensino regular.

A inclusão escolar de alunos PAEE não pode ser entendida exclusivamente como o simples acesso aos espaços escolares. É preciso desenvolver práticas que proporcione ensino, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento que promova o respeito, estima e valorização humana. E nesse sentido, precisamos contribuir no desvelamento de olhares, no despertar de compreensões que disseminem a necessidade de se conhecer mais sobre os direitos e o desenvolvimento dos alunos PAEE e para tanto, reiteramos a necessidade de identificar e eliminar as barreiras que contribuem diretamente na estruturação do capacitismo na escola regular. Eliminar o capacitismo das práticas escolares é possibilitar êxito ao processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A; MATTOS, S. N; FERREIRA, L. B. Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: desvelando o sujeito com deficiência. *In*: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C da; LEAL, Z. F. de R. G. (orgs.). **A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021. p 325-346.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral, 2015.
- BOCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In*: Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multiteelas. Florianópolis, 2018. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis – Santa Catarina, 2018.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFSC, Santa Catarina, 2019.
- BÖCK, G. L. K; LUIZ, K. G; GESSER, M; MAGNABOSCO, M. de B. **Guia para práticas anticapacitistas na Universidade**. Unesp-Santander. Educa Diversidade. 2022. 24 p.
- SILVA, G. M. M. **Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade** [online]. v. 47, e1168632022, mai. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/#>. Acesso em: 17/08/2022.

INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO DE ENSINO NÃO PRESENCIAL: UM ESTUDO DE CASO NA UNIDADE INTEGRADA PRESIDENTE JOHN KENNEDY NO MUNICÍPIO DE ALCÂNTARA – MA

Evanleide de Fátima Almeida Gusmão ¹¹³

Vagner Moraes dos Santos ¹¹⁴

Kênia Aparecida de Sousa Guimarães ¹¹⁵

Tyciana Vasconcelos Batalha ¹¹⁶

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as adaptações curriculares voltadas para o atendimento de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da sua família durante o contexto do ensino remoto em virtude da Pandemia de Coronavírus - COVID-19. Na fundamentação teórica, dialoga-se com os autores Mantoan (2006), Carvalho (2010), Minetto (2008), Santos (2001) entre outros. A metodologia utilizada foi estudo de caso com abordagem qualitativa, estudo bibliográfico e documental, com observação não participante. Como instrumento de geração de dados, utilizou-se questionário e entrevista. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da integração da família na escola, e a necessidade de formação de professores para atender adequadamente estudantes com TEA. O estudo traz uma reflexão acerca dos desafios enfrentados pela família e escola na educação do estudante com deficiência.

Palavras-chave: TEA. Adaptações Curriculares. Família.

1 INTRODUÇÃO

O cenário de pandemia Coronavírus - COVID-19, tornou-se desafiador em todos os setores da sociedade, pois o processo de adaptação à nova rotina trouxe muitas mudanças, e, na educação não foi diferente. Com as restrições de contato pelo distanciamento social, surge a necessidade da continuidade do ensino, demandando novos desafios para a criança, que teve que se adaptar a essas novidades.

Sobre as possíveis adaptações curriculares, Carvalho (2010, p. 105) ressalta: “Consistem em modificações realizadas pelos professores, suas estratégias de ensino, organizadas às

¹¹³ Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, Professora da Educação Básica. E-mail: eva_leide_02@hotmail.com

¹¹⁴ Especialista em Atendimento Educacional Especializado e a Psicomotricidade, Professor da Educação Básica. E-mail: prof.vagnermoraes.s@gmail.com

¹¹⁵ Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento Escolar, Professora da Educação Básica. E-mail: keninhapedagogia@hotmail.com

¹¹⁶ Mestranda em Educação Básica – PPGEED, Professora PARFOR/UFMA. E-mail: pedagogatyci@gmail.com

necessidades de cada aluno”. A presente pesquisa justifica-se, pela necessidade de investigar como a escola manteve o vínculo do estudante com TEA aos estudos no momento da pandemia, buscando a participação da família e as singularidades do ensino no cenário de isolamento social.

Segundo Mantoan (2006), o termo ‘educação inclusiva’ supõe a disposição da escola em atender a diversidade dos estudantes nas salas comuns e a necessidade de reestruturar as condições de ensino, ao reconhecerem que as dificuldades de alguns estudantes estão, em grande parte, relacionadas à forma como a aprendizagem é concebida e avaliada.

De igual modo, os desafios em apresentar um ensino voltado para os interesses dos estudantes com TEA continuaram, só que o distanciamento social colocou em evidência o papel fundamental da família nesse contexto de mediação. Os objetivos da pesquisa buscaram respostas à seguinte indagação: Como despertar o interesse do estudante autista nas atividades não presenciais propostas pela escola, utilizando-se de adaptações curriculares que possibilitem a participação deste e da família no contexto educacional da Covid- 19?

O aporte teórico baseia-se nos estudos de Mantoan (2006), Carvalho (2010), Minetto (2008), Santos (2001) entre outros. O estudo contribuiu para uma reflexão acerca do TEA ressaltando os desafios e possibilidades do ensino e aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, interpretativo que segundo Yin (2003), é uma investigação empírica, que se debruça sobre um fenômeno no seu contexto natural, real. A pesquisa bibliográfica e documental necessária para o tipo de estudo, propiciou a abordagem, favorecendo conclusões inovadoras, com subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado (Santos, 2001) e consistiu em leitura, análise, levantamento teórico e discussão dos dados gerados na pesquisa.

O campo de pesquisa, foi a Unidade Integrada Presidente John Kennedy, escola da rede pública municipal de Alcântara- MA. Os participantes foram duas professoras, da sala comum e sala de recursos respectivamente, identificadas como PSC e PSR; a mãe do estudante, identificada como MET e o estudante investigado, que será identificado como ACT. A entrevista semiestruturada foi aplicada com as professoras e com a mãe de ACT. Com o estudante o registro se deu com observações sistemáticas no ambiente domiciliar.

Quanto ao ensino remoto, eram disponibilizados vídeos explicativos, pequenas aulas por meio de WhatsApp e atividades baseadas em estratégias de ensino que privilegiassem vínculos afetivos, visto o momento de insegurança pandêmica.

A observação não participante procedida pela pesquisadora, consistiu em visitas periódicas ao espaço familiar do aluno, entre 25 de março a 30 de novembro de 2020, para identificar o nível de desenvolvimento na realização das atividades elaboradas pela professora da sala comum, bem como, o apoio familiar nesse processo.

Para melhor entendimento da pesquisa, classificou-se os participantes do seguinte modo: PSC e PSR são as professoras envolvidas em todo o processo de pesquisa; MET é a mãe do estudante com TEA, que participou de todo contexto educacional domiciliar durante o período pandêmico, fazendo a mediação entre as atividades propostas pelas professoras com o seu filho, que aqui chamaremos de ACT.

A professora PSC, pedagoga, com especialização na área de gestão e supervisão escolar, relata não ter formação específica para o atendimento ao estudante com TEA. Fato que a PSC, geógrafa com especialização em Psicopedagogia, define como “comum” no seu local de trabalho, pois a inclusão ainda não é realidade e não há investimento em formação docente na perspectiva da inclusão educacional. Sobre a formação inicial, “os professores relatam que a formação acadêmica não capacita adequadamente para o enfrentamento da realidade educacional, e ao se depararem com salas de aula heterogêneas, sentem-se impotentes e desamparados” (Lago, 2007).

O acolhimento escolar às pessoas com deficiências, deve ocorrer em um ambiente saudável, com recursos didáticos e infraestrutura adequada, onde possam desenvolver todas as suas potencialidades. Ressaltando Minetto (2008, p. 98), “a inclusão pode ser uma faca de dois gumes, pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos, se não estiver bem estruturada”.

No período de isolamento social, com o ensino remoto, PSC buscou aprimorar seu planejamento com adaptações curriculares para atender as necessidades do estudante investigado, sugerindo atividades que tivessem estímulos visuais, que aguçassem os sentidos, que fossem distribuídas de acordo com a rotina organizada de contações de histórias, audição de música e acompanhamento ritmado, contagem de objetos, quebra-cabeças e dominós para estímulo matemático, bem como atividades com areia, massinha, tinta, argila, alinhavo, para fortalecer a coordenação motora e estimular sensorialmente.

Com a família foi preciso manter uma rotina nas atividades domiciliares para acompanhar o aprendizado deste estudante, fato observado pela pesquisadora e confirmado por sua mãe, MET, quando indagada sobre o acompanhamento das atividades que a escola encaminhava. O afeto é fundamental para que uma criança, estabelecer conexões harmônicas e de autoconhecimento no convívio com a família também. Chalita (2004).

3 CONCLUSÃO

Ao refazer o percurso desta pesquisa, concluiu-se que ela alcançou os objetivos a que se propôs, uma vez que as reflexões sobre as adaptações curriculares voltadas para o atendimento do estudante com TEA foram essenciais no conhecimento e desenvolvimento da temática, para além, a troca estabelecida entre família e escola no contexto do ensino remoto em virtude da COVID19 foi uma parceria que deu certo. Comprovou-se que há uma grande complexidade no atendimento ao estudante com TEA, mas que apesar dos desafios enfrentados, houve alternativas que levaram a resultados satisfatórios, a exemplo das adaptações curriculares, fundamentais para a efetivação da aprendizagem, respeitando o desenvolvimento do estudante.

Constatou-se ainda que a interação entre os colaboradores (escola, professores, família) é indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Assim, para efetivação de um processo educativo que promova o desenvolvimento do estudante com TEA, viu-se a importância da formação de professores, tanto no que diz respeito ao atendimento especializado, como na modalidade de ensino remoto e/ou híbrido, para flexibilização e adaptação curriculares, imprescindíveis para a ação inclusiva.

Acredita-se que este trabalho traz resultados relevantes à família, à instituição e aos profissionais que atuam no atendimento ao estudante com TEA, de modo que possam refletir sobre suas potencialidades frente ao processo de aprendizagem. O que ficou demonstrado, a partir dos instrumentos utilizados para coleta de dados é que, mesmo com as dificuldades enfrentadas pela instituição escolar, professores e família, é notório que a criança autista dentro de um ambiente acolhedor e que lhe favoreça desenvolver suas competências e habilidades, é possível efetivar-se uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Adler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHALITA, G. **Educação a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13077>. Acesso em: 3 dez. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In: Inclusão Escolar: pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2008.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção da imagem simbólica coletiva**. 4. Ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman,

INCLUSÃO E OS SEUS DESAFIOS: A CONVIVÊNCIA ESCOLAR ENTRE OS ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Edneide Maria Ferreira Santos ¹¹⁷

Resumo: Este trabalho apresenta discussões que nos levam a refletir sobre os desafios da educação inclusiva. E tem como objetivo investigar as relações de convivência entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais dentro do espaço escolar. Tendo em vista que é um direito de todos frequentar a escola, tal pesquisa, com base nos estudos sobre inclusão, destaca no conteúdo do texto que é preciso saber conviver com esses todos, independentemente das diferenças humanas. O referencial teórico se baseia nos estudos de Costa, (2011); Oliveira (2022); Lima; Silva; Silva (2005); Silva (2018); Souza e Chahini (2020), entre outros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Verificou-se que a temática da educação inclusiva pode garantir uma convivência saudável no ambiente escolar.

Palavras-chave: Convivência Escolar. Inclusão. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que no contexto da Educação Especial Inclusiva vários trabalhos científicos vêm sendo realizados sobre políticas públicas, recursos adaptados, formação de professores, entre outros. No entanto, pesquisas relacionadas ao tema da convivência escolar entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais no espaço escolar também precisam ser debatidas no universo acadêmico, e ganhar visibilidade. Assim surgiu o meu interesse em desenvolver um trabalho sobre o assunto em questão.

Este estudo teórico apresenta os seguintes questionamentos: como anda a relação de convivência entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais? Como eles se

¹¹⁷ Mestra em Estudos da Tradução (UFSC). Graduada em Letras (UEMA). Graduada em Educação Artística (UFMA). Professora. Graduanda em Letras Libras (UNICSUL). Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva (UEMA). E-mail: ednestudos@hotmail.com

relacionam no ambiente escolar? O que pode levar esses alunos a não estabelecerem interações com os colegas? Quais os benefícios dessa convivência para eles? Como a escola e o professor devem proceder frente a essas questões? É a partir dessas indagações que este trabalho se desenvolve e constrói as discussões relacionadas ao tema proposto da pesquisa.

O primeiro texto da pesquisa aborda o processo de escolarização das pessoas com necessidade educacionais especiais, com destaque para o período da exclusão e da inclusão. A partir daí, apresenta o conceito do público-alvo da educação especial e sobre o capacitismo. Por fim, destaca algumas questões que podem dificultar as relações de convivência entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

O segundo texto procura desmistificar os pensamentos estereotipados sobre as pessoas com deficiência. Assim, coloca em evidência a importância da educação inclusiva no contexto escolar, destacando as implicações inerentes dessa temática que contribuem para as relações de convivência. Acrescenta orientações relevantes para a escola e aos professores sobre o tema abordado. Por último, ressalta os principais benefícios da convivência escolar.

Espera-se que este trabalho possa ser útil à aprendizagem daqueles que desenvolvem pesquisas sobre o relacionamento humano nos espaços escolares. E, de todos os estudantes, professores e demais profissionais que se dedicam aos estudos da educação especial numa perspectiva de inclusão escolar.

2 A CONVIVÊNCIA ESCOLAR ENTRE OS ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A escola contemporânea tem um público bem heterogêneo. O seu espaço de convivência é formado pelo (a) professor (a), diretor (a), coordenador (a), agente de portaria e demais pessoas, as quais estão incluídos os alunos de diferentes classes sociais e culturais. Entre esses alunos também está o público-alvo da educação especial que “[...] é constituído hoje por: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos do espectro autista (TEA) e pessoas com altas habilidades e ou superdotação” (Oliveira, 2022, p. 7). Portanto, ao mencionarmos o termo alunos com necessidades educacionais especiais estamos nos referindo ao público-alvo da educação especial.

Se fizermos um estudo da história da educação das pessoas com deficiência desde os primórdios da colonização brasileira como pontuou Jannuzzi (2006), vamos descobrir primeiramente que “[...] as crianças com deficiências física e mental não tinham nem a

obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública. As crianças com deficiências eram consideradas como “sem prontidão” para a escola e “não educáveis” [...]” (Beyer, 2006, p. 14). Esse momento ficou conhecido como o período da exclusão.

Assim, é possível afirmar que por muito tempo, as crianças, os jovens e os adultos com deficiência foram proibidos de terem acesso à escola. Desse modo, a convivência escolar não existia para eles. Com o passar do tempo, foram surgindo documentos importantes, como a Constituição (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, entre outros, que passaram a contemplar a inclusão dessas pessoas no ambiente escolar.

Apesar de conquistarem uma série de direitos relacionados à educação, as pessoas com necessidades educacionais especiais ainda estão propensas a situações de indiferenças e atitudes que remetem ao capacitismo no ambiente escolar. Nesse sentido, é necessário questionar o que vem a ser capacitismo. “[...] Capacitismo pode ser entendido como ações, expressões e experiências que implicam exclusão, discriminação e negação de direito às pessoas com deficiência [...]” (Oliveira, 2022, p. 12).

Pode-se dizer que durante as aulas ou no intervalo do recreio, é possível perceber a falta de interação entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais. De certo modo, o que se observa é que o público-alvo da educação especial, geralmente fica “isolado” na sala de aula ou limita-se a interagir somente com o seu cuidador. Sobre esse ponto, Silva (2018) afirma que algumas crianças com deficiência, de fato, preferem o isolamento social do que a aproximação com os outros colegas.

O próprio comportamento de alguns desses alunos, é visto como um dos fatores que pode influenciar na interação pessoal com os demais colegas dentro da sala comum. O estudante com autismo que apresenta hiperatividade, por exemplo, não fica quieto durante as aulas, e isso pode gerar um certo desconforto para a maioria da turma, que obviamente, acaba se afastando da companhia desse estudante. Além disso, têm autistas que são introspectivos e evitam estabelecer uma relação de convivência com outras pessoas.

Outro fato que se pode considerar, é a falta de conhecimento dos alunos sem deficiência sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Pois, Souza e Chahini (2020), verificaram em um dos seus estudos mais recentes na área da educação inclusiva, que grande parte dos alunos entrevistados, apresentou informações desfavoráveis sobre essas pessoas e, principalmente, sobre os tipos de deficiências (física, auditiva, visual, etc.) Para as autoras “[...] o desconhecimento das

crianças sobre as deficiências denuncia a falta ou a negligência de abordagens sobre a referida temática nas salas de aula e a não convivência com outras crianças com deficiência” (Souza e Chahini, 2020, p. 7).

O texto a seguir traz discussões essenciais sobre a temática da convivência escolar relacionada com a área da educação inclusiva. Os debates entre esses dois assuntos nos ajudam a perceber que é por meio de uma convivência saudável que o público-alvo da educação especial é capaz de enriquecer as suas experiências de aprendizagem e daqueles que convivem ao seu redor.

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA UMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR SAUDÁVEL

Muitas vezes, o aluno sem deficiência subestima a capacidade do aluno com deficiência. Assim sendo, tem uma concepção distorcida sobre ele. Quanto a isso, “[...] há quem julgue, se a pessoa tem uma deficiência, ela não é capaz de cuidar da sua própria vida ou de tomar decisões importantes, o que se traduz em uma condição de dependência [...]” (Oliveira, 2022, p. 12).

No entanto, é preciso desmistificar tal ideia. O aluno com necessidade educacional especial não deve ser visto como uma pessoa incapaz, muito pelo contrário, ele pode obter sucesso na realização das atividades escolares. Evidentemente, “[...] tem possibilidade de desenvolver a aprendizagem, mas precisa de flexibilização no conteúdo curricular, nas atividades e na avaliação [...]” (Lima; Silva; Silva, 2005, p. 98).

Além disso, esse aluno necessita do apoio motivacional dos professores, dos familiares, dos cuidadores e, sobretudo, da atenção, da interação e da amizade dos demais alunos que convivem com ele. Portanto, a escola que se diz comprometida com a educação de todos e com a formação de futuros cidadãos precisa, principalmente, de recursos humanos que saibam lidar com o público-alvo da educação especial. “[...] Este é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos [...]” (Lima; Silva; Silva, 2005, p. 98).

Para que se possa valorizar as diferenças humanas dentro do espaço escolar e combater a prática do capacitismo, os alunos sem deficiência precisam ter, pelo menos, uma noção sobre a educação inclusiva. É através do entendimento sobre esse assunto e, principalmente, da convivência com o público-alvo da educação especial, que eles poderão se tornar “[...] pessoas

mais abertas à diversidade, mais respeitosas, mais compreensivas, com menos preconceitos e entendendo que cada pessoa tem um ritmo diferente” (Silva, 2018, p. 112).

É importante refletir nos dias de hoje a respeito da convivência escolar. Sobretudo, para promover a conscientização dos nossos alunos sobre a importância da aceitação das diferenças individuais e do convívio com a diversidade humana. E também, para que possamos desenvolver a nossa “[...] consciência crítica a respeito das relações humanas na escola [...]”, como ressaltou (Costa, 2011, p. 38).

Diante dessa realidade, o professor independentemente da sua área de formação ou da disciplina que ministra, pode e deve buscar conhecimentos e orientações que lhe permitam trabalhar o assunto da inclusão escolar com seus alunos. De modo que possa promover nas suas aulas discussões sobre “[...] a importância do convívio com a diversidade humana, tanto para os alunos com deficiência, quanto para os alunos sem deficiência” (Costa, 2011, p. 41).

É necessário ressaltar que essas abordagens descritas no parágrafo anterior, não devem ficar somente no campo das discussões. É preciso oportunizar esse convívio. Para isso, o professor deve propor trabalhos em grupos, brincadeiras ou outras atividades escolares que faça com que os alunos interajam uns com os outros. Nessa perspectiva, estará oferecendo também uma educação inclusiva.

Silva (2018), em sua pesquisa intitulada, *A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil*, destaca que em um ambiente escolar com proposta de educação inclusiva, o convívio entre os alunos pode se tornar acolhedor, prazeroso e propício para uma educação de qualidade. De todo modo, o “[...] respeito no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento de relações saudáveis [...]” (Silva, 2018, p. 109).

A convivência escolar pode ser útil e necessária para o crescimento pessoal e social de todos os alunos. É por meio da conversa, da troca de olhares e do contato físico, que eles se aproximam um dos outros e estabelecem vínculos de amizade. “[...] É dessa interação que surgem as oportunidades de aprendizado [...]”, (Werneck, 1997, p. 64). E, ainda, segundo Silva (2018), a criança com deficiência ao se deparar com os colegas da turma realizando as tarefas da aula, pode se sentir estimulada a aprender junto com eles.

Tudo isso pode ser considerado fatores determinantes para o aprendizado desses alunos, principalmente dos alunos com necessidades educacionais especiais, que ao se sentirem acolhidos e fazendo parte do processo de educação, poderão conquistar sua própria autonomia. E, assim, “[...] perceberem-se como indivíduos, capazes de se desenvolver em suas diferentes dimensões,

tais como, a social, psíquica, econômica e espiritual [...]” (Costa, 2011, p. 40). É a partir daí que passamos “[...] a entender melhor porque a escolarização de pessoas com deficiência deve acontecer na escola regular, em sala comum [...]” (Oliveira, 2022, p. 12).

De fato, a convivência de forma amistosa entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, faz com que eles tenham interesse em frequentar a escola e permanecer nela. Além disso, podem se sentir motivados a participar das atividades educacionais. Enfim, o convívio do dia a dia pode despertar neles o desejo de aprender e de trocar conhecimentos. Essas são algumas das vantagens de estudarem juntos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a escola é um ambiente de convivência onde se desenvolvem as relações sociais, emocionais e intelectuais dos alunos. É também um local em que eles aprendem a fazer pesquisas, a ser pessoas respeitadas, a conhecer uns aos outros, e a conviver juntos. Nesse espaço educativo é possível combater o preconceito e conquistar amizades. Por conta disso, pode ser vista como um lugar de afetividade, “o lugar onde se faz amigos”, como pontuou Paulo Freire em seu poema que fala sobre a escola.

Desse modo, comportamentos positivos podem e devem ser vistos nas relações de convivência entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Para que isso aconteça, as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, os alunos sem deficiência, por exemplo, precisam saber que a educação é um direito de todos, como estabelece a Constituição (1988). Assim sendo, é importante que aprendam a conviver com esses todos. Nesse sentido, faz-se necessário realizar uma pesquisa com a temática da convivência escolar articulada com a educação inclusiva.

Os alunos com necessidades educacionais especiais, assim como os outros, não devem ser discriminados, e tampouco, serem vítimas do preconceito. O capacitismo nos espaços escolares pode ser evitado quando os alunos sem deficiência são orientados com informações necessárias sobre as limitações dessas pessoas e, sobretudo, quando são incentivados a buscar interações com elas.

Por tudo isso, espera-se que os professores, enquanto sujeitos importantes do processo de educação, reflitam sobre as questões aqui apresentadas e busquem qualificações na área da educação inclusiva. Visto que, é crescente o aumento das matrículas dos alunos da educação

especial na escola regular. Cabe ressaltar que saber lidar com as diferenças humanas é essencial para a convivência e o aprendizado de todos.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul. Acesso em: 20 jul. 2024.

COSTA, Valdelúcia Alves da. [et al.]. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva.** Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Escola.** Nova Escola, n. 163, Jun -Jul, 2003.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

LIMA, Terezinha Moreira; SILVA, Maria Jacinta da; SILVA, Selma Muniz Marques da. **Crianças e adolescentes com deficiência:** direitos e indicadores de inclusão. São Luís: EDUFMA, 2005.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial:** Formação de professores para inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 25 jun. 2024.

SILVA, Marcelo Oliveira da. **A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil.** Revista Educação Especial | v. 31 | n. 60 | p. 107-118 |

jan./mar. 2018 Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24604>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SOUZA, Maewa Martina da Silva; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O que as crianças pensam sobre as deficiências**. Curitiba: Appris, 2020.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

INCLUSÃO EDUCATIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RELEVÂNCIA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Andréa Carla Bastos Pereira¹¹⁸

Joice Fernanda Pinheiro¹¹⁹

Resumo: As adaptações curriculares configuram-se como modificações organizativas, referentes aos objetivos e conteúdos, às metodologias e à organização do tempo, na forma de estratégias de avaliação para que todos os alunos com deficiência sejam atendidos. Analisaram-se as adaptações curriculares nas práticas pedagógicas para a inclusão educativa de alunos com deficiência intelectual. Foram empregadas pesquisas descritiva e de campo, abordagem qualitativa com base em elementos do método dialético. Participaram 14 professoras de duas Unidades de Educação Básica da rede pública municipal ludovicense, com formação em Pedagogia e atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados das entrevistas semiestruturadas demonstraram que nas adaptações curriculares utilizadas, havia intenções de práticas pedagógicas voltadas para inclusão educativa. Conclui-se que há avanços relacionados às práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, considerando que as atividades pedagógicas e adaptações curriculares de pequeno porte foram organizadas para a promoção de acessibilidade curricular e aprendizagem significativa aos alunos.

Palavras-chave: Inclusão educativa. Prática docente. Adaptações curriculares.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui como um dos principais fundamentos a construção de uma política educacional que se configura como um conjunto de elementos e condições necessárias às relações dinâmicas entre os alunos público-alvo da educação especial e a educação especial na perspectiva inclusiva desenvolvida nos espaços educativos. Neste sentido, ao longo do tempo os sistemas de governo vêm implantando leis e ações em prol de uma educação que proporcione maior acessibilidade a esses alunos no ambiente escolar. Na perspectiva de uma educação que se preconiza inclusiva, as legislações internacionais e nacionais consistem na garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem deste aluno com deficiência intelectual (DI) (Januzzi, 2012).

¹¹⁸ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Supervisora Escolar – Centro de Educação Especial Helena Antipoff (SEDUC-MA), Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-São Luís). E-mail: andreabast@gmail.com

¹¹⁹ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), Professora do Ensino Básico e Tecnológico do Colégio Universitário (COLUN/UFMA). E-mail: joice.fernanda@ufma.br

Compreende-se a inclusão escolar como a garantia de oportunidades de forma equitativa, em que os espaços educativos devem assegurar a todos os(as) alunos(as) a oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional, garantindo-lhes o sucesso na aprendizagem e na participação social de forma efetiva. Tal equidade compreende as diferenças dos indivíduos e a relevância no trabalho pautado na diversidade (Carvalho, 2004, 2012).

A instigação para esse estudo ocorreu em função da significância do desenvolvimento de práticas docentes inclusivas nos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual a partir de adaptações curriculares, e considerando o quantitativo de alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Luís, onde se tem um número maior desse público em relação aos alunos com outras deficiências. Conforme os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação teve-se um percentual de 56,32% de alunos com deficiência intelectual, compreendendo 1.455 alunos em relação àqueles alunos público-alvo da educação especial que correspondem a um total de 2.583 (São Luís, 2019). Assim, evidencia-se o desafio de práticas docentes efetivas diante do processo de inclusão escolar dos alunos com DI.

Partindo-se do pressuposto que a educação básica no Brasil é obrigatória, esta deve atender ao desenvolvimento integral de todos os alunos, mesmo que sob a égide da produção do conhecimento especializado esteja organizada, a partir de diferentes componentes curriculares e isto signifique o conhecimento mais elaborado. É insatisfatório conceber a educação geral, somente sobre o olhar acadêmico. Nesse sentido, o currículo dentro das perspectivas pedagógica e humanista deve atender às peculiaridades e necessidades dos alunos, considerando que este se configura como um conjunto de cursos e experiências planejadas, que o aluno tem sob determinação de um sistema escolar definido. Enfatiza-se, ainda, que esse currículo não forme somente o aluno, mas o conhecimento em si, a partir do momento que seleciona de forma intencional aquilo que é alvo da escolarização da sociedade (Lopes; Macedo, 2011; Sacristán, 2000). Desse modo, existe a necessidade premente de refletir sobre o currículo como fator de garantia dos processos de democratização, acessibilidade e, ainda, efetiva participação destes indivíduos nos espaços escolares.

Conforme Oliveira e Machado (2007), as adaptações curriculares configuram-se como modificações organizativas, referentes aos objetivos e conteúdos, às metodologias e à organização do tempo, na forma de condução das estratégias de avaliação para que assim todos os alunos com deficiência sejam atendidos em relação à construção do conhecimento. As adaptações curriculares pressupõem não a criação de um novo currículo, mas a possibilidade de ajustes e modificações a

serem realizados, a partir das peculiaridades de cada estudante, em favor das condições exigidas para a promoção de sua aprendizagem. Assim, possibilitam maiores níveis de individualização no processo ensino aprendizagem (Carvalho, 2012). Com esta necessidade de pensar um currículo para a escola inclusiva foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997). Neste aspecto, ainda segundo os Parâmetros, entende-se que para a existência do benefício acadêmico deste aluno na escola regular, faz-se necessária a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade curricular.

Delineia-se que a prática docente direcionada ao aluno com DI, deve dispor de adaptações curriculares para que a aprendizagem deste seja significativa e de qualidade, considerando que os indivíduos constituem-se e desenvolvem-se nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas, dando relevância ao papel do outro e da linguagem nos processos mediados. Assim, para Vigotski (2007) seria através dos variados contornos de cada criança que as trocas psicossociais se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de cada um no grupo. Considera-se que na inclusão de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, a intervenção deve ser pensada e organizada conforme o perfil de cada aluno, sendo que o docente deve assumir uma prática educativa flexível que corresponda à demanda identificada, além de ser o mediador desse processo ensino aprendizagem.

Diante do exposto, o problema da pesquisa configura-se em como ocorrem as adaptações curriculares nas práticas pedagógicas para a inclusão educativa de alunos com deficiência intelectual? O objetivo foi analisar as adaptações curriculares nas práticas pedagógicas para a inclusão educativa de alunos com deficiência intelectual.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa originária deste artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), conforme o parecer consubstanciado nº 3.747.707, atendendo as determinações da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de saúde (CNS) e outras relacionadas ao CNS, para pesquisas com seres humanos.

Desenvolveu-se uma pesquisa descritiva e de campo, de abordagem qualitativa com base em elementos do método dialético. Assim, a pesquisa descritiva tem como objetivo conhecer o fenômeno e descrever suas características, estabelecendo as relações entre as variáveis, mas podem

ir além, pretendendo determinar a natureza de tais relações. Os elementos do método dialético possibilitam vislumbrar os fenômenos para além do imediato e do empírico, abstraindo o objeto, de forma que seja possível identificar os elementos que o constituem. Com o objetivo de alcançar informações acerca do problema, no qual busca-se uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, utilizou-se a pesquisa de campo (Marconi; Lakatos, 2010). Elegeu-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com as professoras selecionadas, pois conforme Duarte (2004) é essencial quando o objetivo é mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais bem específicos.

Os participantes foram 14 professoras de duas Unidades de Educação Básica da rede pública municipal de São Luís, média de idade de mais de 45 anos, com formação predominante em Pedagogia e atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo ocorreu em duas Unidades de Educação Básica, que conforme os dados do Censo Escolar de 2018 possuíam maior quantidade de alunos com deficiência intelectual (Maranhão, 2018).

Os dados das entrevistas realizadas foram submetidos à análise do conteúdo, sendo que para esse método a mensagem é o ponto de partida, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada sempre expressa um sentido que não pode ser considerado um ato isolado (Franco, 2003). Neste sentido, foram demarcadas as fases da análise de conteúdo, que propiciaram uma melhor exploração de dados obtidos na análise do discurso das docentes (Bardin, 2011).

Em relação à pergunta feita sobre a existência de adaptações curriculares nos planejamentos didáticos direcionadas aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense, observou-se que 85,72% das professoras, acreditam na existência de adaptações curriculares nos planejamentos didáticos direcionados aos alunos com deficiência intelectual com vistas a promover acessibilidade curricular aos mesmos. Conforme as professoras estas ações perpassam pela análise do currículo escolar até a organização do material didático, conforme a realidade de cada aluno.

Compreende-se a relevância das adaptações curriculares na prática pedagógica direcionada aos alunos com deficiência intelectual, nas suas disposições para o alcance de aprendizagens significativas deste público. Ao analisar os excertos, pode-se ressaltar como são pensadas e organizadas as adaptações curriculares nos planejamentos das aulas. Destaca-se que os alunos com

DI participavam das mesmas aulas que os outros alunos, embora houvesse o reconhecimento nos relatos das professoras da defasagem em relação às aprendizagens definidas para o ano cursado.

Conforme os relatos das professoras, existia a intenção em fazer ajustes dos conteúdos, a partir dos níveis de aprendizagem dos alunos, através das adaptações curriculares, sendo enfatizada a preocupação em promover a acessibilidade curricular para que os alunos com DI conseguissem atingir os objetivos propostos, participando ativamente das atividades pretendidas e de fato houvesse aprendizagem por parte deles. Mencionaram a relevância dos processos de mediação realizados por elas, a partir de atividades diferenciadas, que consideravam o nível de desenvolvimento do aluno.

Em continuidade ao questionamento, 14, 28%, sinalizou critérios para a realização das adaptações curriculares. Conforme os relatos das professoras, nos planejamentos das aulas havia sempre a garantia de espaços destinados às adaptações curriculares direcionadas aos alunos com DI. Uma docente afirmou que utiliza um protocolo pronto para o trabalho educativo, embora não acreditasse neste protocolo. Acrescentou, ainda, que utilizava critérios para realizar as adaptações, mas não fez maiores especificações sobre os protocolos pré-estabelecidos e nem qual era a organização pedagógica na construções destes critérios.

Nesta perspectiva de refletir sobre o currículo para a escola inclusiva, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, tendo como êgide o avanço acadêmico deste aluno na escola regular. Neste documento, apresentam-se as adaptações curriculares voltados para a necessidade de adequar os objetivos e critérios de avaliação, como forma de atendimento à diversidade nos planos dos alunos em uma sala de aula (Brasil, 1997).

As modificações de pequeno porte adotadas pelas professoras tiveram como propósito adaptações curriculares na base dos planejamentos educativos, nos conteúdos, nas organizações das atividades, algumas vezes de forma plena, outras parcialmente. Considerando o caráter flexível do currículo escolar, no sentido de observar que mesmo sendo essenciais tais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe ou o currículo individual daquele aluno, com o objetivo de dar respostas a ele, isto não significava empobrecimento do currículo e não afetava o ensino básico do currículo oficial (Oliveira; Machado, 2007).

Quando perguntadas sobre quais atividades pedagógicas e adaptações curriculares as docentes utilizavam para a inclusão dos alunos com deficiência, (85,68%) das professoras utilizavam atividades pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares relacionadas às

estratégias de ensino e ao conteúdo. Pelos relatos, observou-se que as professoras direcionavam ações nos seus planejamentos didáticos, a partir de atividades adaptadas e diferenciadas aos alunos com DI. Conforme as verbalizações das professoras, há ajustes de ações no planejamento didático, que circundam sobre a organizações de atividades, levando em consideração o nível de desenvolvimento do aluno e a realização de adaptações curriculares possíveis. Foram citadas ações nos planejamentos didáticos, que ocorriam a partir da substituição do livro didático por uma apostila e, ainda, adaptabilidade e modificações nos materiais e recursos didáticos. No entanto, não houve especificações deles. Entende-se a relevância do processo de construção do planejamento pedagógico em ser um ato contínuo, exigindo constantes reflexões acerca das adaptações curriculares a serem organizadas em cada momento das atividades pedagógicas.

Em continuidade, (7,14%) das professoras consideraram a dificuldade em realizar adaptações curriculares embora houvesse tentativa de realizá-las constantemente e aperfeiçoá-las. Na sequência, 7,14% das professoras, discorreram sobre os processos de mediação docente individualizadas na realização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares. A participante afirmou que utilizava em princípio a metodologia de ensino de forma semelhante a todos. Mas, no segundo momento ocorria o processo de mediação docente, de forma individualizada ao aluno. Em relação aos processos de mediação docente, Vigotski (2007) enfatiza o trabalho docente no estímulo de situações de aprendizagens e que o professor exerce um papel significativo de interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não aconteceriam de forma espontânea.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisaram-se as adaptações curriculares nas práticas docentes para a inclusão educativa de alunos com deficiência intelectual e a relevância destas nas práticas docentes, tendo como premissa que todo aluno tem direito a aprendizagem e desenvolvimento educativo desde a sua infância, sendo previstos esses direitos por um conjunto de Leis e Decretos nacionais.

Com bases nas entrevistas semiestruturadas, as professoras consideraram o caráter flexível do currículo, com o propósito de observar que mesmo sendo essenciais tais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe ou o currículo individual daquele aluno, não se pode incidir no empobrecimento do currículo, mas na sua efetividade.

Os resultados apontaram que as adaptações curriculares utilizadas pelas professoras com intenção de práticas inclusivas aos alunos com DI foram planejadas de maneiras diferenciada e diversificada, mas sempre com a perspectiva de preservação do currículo comum. Para a organização dessas ações, as professoras buscavam o reconhecimento do perfil do aluno, os componentes curriculares a serem desenvolvidos e os recursos pedagógicos específicos para aplicação destas adaptações.

Evidencia-se, ainda, que há um envolvimento das professoras sobre a construção de práticas pedagógicas a partir de processos de adaptações curriculares, voltadas ao processo de inclusão dos alunos com DI.

Conclui-se que há avanços relacionados as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com DI, uma vez que as atividades pedagógicas e adaptações curriculares de pequeno porte, foram organizadas com vistas à promoção de acessibilidade curricular e aprendizagem significativa aos alunos, assim como basearam-se nas adequações dos planejamentos educativos, nos conteúdos e nas atividades pedagógicas direcionadas aos alunos com DI.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Edler Rosita. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Matrículas na educação especial por tipo de necessidade especial, transtorno global ou altas habilidades/superdotação**. São Luís: SEDUC, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Eloíza de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 36-95.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Quantitativo de Professores (1º - 5º ano)**. São Luís: SEMED, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Ma

INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA NO CONTEXTO EDUCATIVO: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO RETORNO À ESCOLA APÓS ALTA MÉDICA

Karina Cristina Rabelo Simões¹²⁰
Maria da Piedade Resende da Costa¹²¹

Resumo: A insuficiência renal crônica traz comprometimentos na infância pelas rupturas contextuais consequentes da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico, contínuos e recorrentes. Buscou-se analisar as percepções das crianças com insuficiência renal crônica sobre as dificuldades enfrentadas no retorno à escola após alta médica. Tratou-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, descritiva sob a forma de múltiplos casos, 10 crianças de ambos os gêneros, entre 8 e 12 anos de idade. Para a coleta de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com o uso de recursos lúdicos criados como: história interativa, livro autobiográfico e caixa dos desejos. As principais dificuldades relatadas foram: dificuldade de lembrar conteúdos (30%), sem retorno à escola (30%), sentiu dificuldades, sem especificações (20%), desestímulo e perda do vínculo escolar por questões espaço-temporais (10%), não apresentou dificuldades (10%). Conclui-se que a insuficiência renal crônica influencia negativamente na escolarização das crianças, manifestando a necessidade do desenvolvimento de estratégias de inclusão escolar, assim como a sistematização de ações educacionais.

Palavras-chave: Escolarização. Infância. Insuficiência renal crônica.

1 INTRODUÇÃO

A insuficiência renal crônica (IRC) traz comprometimentos na infância devido às rupturas contextuais consequentes da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico. A cronicidade da IRC exige tratamentos contínuos e recorrentes diferentes, conforme estado clínico do paciente (Vieira, Lima, 2002; Simões, 2016;).

¹²⁰ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), Professora do Ensino Básico e Tecnológico do Colégio Universitário (COLUN/UFMA). E-mail: karina.simoess@ufma.br

¹²¹ Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: piedade@ufscar.br

Vieira, Dupas e Ferreira (2009) discorrem que as condições exigem da criança com IRC um controle a longo prazo, que nem sempre são incapacitantes, mas provocam limitações de suas atividades rotineiras. Sua durabilidade e risco de complicações dependem de controle e cuidados permanentes para que se evitem possíveis sequelas. Suscetíveis a estes fatores, as crianças sofrem muitas privações e limitações pelas exigências de seu tratamento. De acordo com Vieira, Dupas e Ferreira (2009, p. 74):

O indivíduo afetado por uma doença crônica sofre mudanças no estilo e qualidade de vida, acarretadas pela presença da patologia, da demanda terapêutica, do controle clínico e das hospitalizações recorrentes. As implicações da doença crônica na infância abrangem dificuldades estruturais e instabilidade emocional que atingem toda a família. A criança pode ter seu desenvolvimento físico e emocional afetado e apresentar desajustes psicológicos decorrentes do tratamento.

A criança acometida pela IRC sofre rupturas de vínculos emocionais nos diversos espaços de socialização como familiar e escolar, impossibilitando-as de vivenciar efetivamente a infância. Em relação à escolarização, contextos diferenciados podem ser manifestados. Sobre isso, enfatiza-se a necessidade de “repensar o papel da educação sob a perspectiva do oferecimento de ações que visem ao tratamento, recuperação, prevenção de agravos e promoção do desenvolvimento global do aluno” (Albertoni, 2021, p.4).

A pesquisa parte da concepção de que existem diversas infâncias, sendo estas contextualizadas diferenciadamente e construídas socialmente, pois exigem da pessoa comportamentos correspondentes e submissos ao ambiente de inserção. Neste íterim, em consonância com o que afirmam Dahlberg e Pence (2003, p. 71), parte-se da ideologia de que:

[...] a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças.

Diante disso, preocupa-se com a infância limitada, em meio às privações impostas pelo hospital. Consonante a este aspecto, Fontes (2005, p. 119) ressalta que “[...] a identidade de ser criança é, muitas vezes, diluída numa situação de internação hospitalar”. Para Mattos e Mugiatti (2011) a dependência ao espaço hospitalar se apresenta e institui-se uma “[...] alienante subjacência”, que acarreta prejuízos integrais ao desenvolvimento da criança. Sendo assim, discorre-se sobre uma infância limitada, pois não permite o total acesso aos seus direitos, enquanto sujeitos e crianças.

No caso das crianças no Maranhão, percebe-se que muitas se deslocam da cidade de origem para realizar tratamento em São Luís, capital do estado. Esses deslocamentos acontecem nas

hospitalizações recorrentes, por períodos variados e nos atendimentos ambulatoriais, como a hemodiálise, realizados três a quatro vezes na semana, alterando a rotina familiar. Nesse sentido, entende-se que essas rupturas ocasionam impactos no processo de escolarização dessas crianças e geram desafios na continuidade dos estudos (Simões, 2016).

Conhecendo as vivências das crianças com insuficiência renal crônica e suas experiências no contexto hospitalar e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico em meio à sua realidade, perceberam-se os desafios enfrentados por elas para a continuidade de seus estudos e o desejo em “serem crianças”. A partir dessa aproximação ao contexto vivenciado, foi possível estabelecer relações aos impactos do processo de escolarização causados pela insuficiência renal crônica e não necessariamente apenas pela hospitalização, mas também através da hemodiálise, que se trata de um atendimento ambulatorial, influenciando as perspectivas e expectativas de vida das crianças pesquisadas (Amorim, 2014).

O medo do desconhecido, as submissões e limitações durante a hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico são exacerbados, porém são necessárias em prol de sua saúde. No intermédio desses desafios, a pesquisa enquanto promotora de inclusões social e educacional investiga os desafios causados por essa patologia à vida dessas crianças e na escolarização, destacando-se as maranhenses, tão prejudicadas em seu dia a dia (Fontes, 2005).

É muito comum a preocupação prioritária à saúde. Normalmente, é um eixo social visto em primeiro plano, para que se possa exercer as demais atividades e funções cotidianas. No entanto, compreender a educação como parte intrínseca do ser humano e colaboradora até mesmo ao quadro clínico da criança, visando complementariedade, torna-se mais complexo, por serem os contextos hospital e o familiar espaços antagônicos. A pesquisa buscou os olhares às crianças maranhenses submetidas a tantas lutas diárias em prol do alcance da saúde e que colocam o direito à educação em condicionalidade. Uma necessidade constante movida por uma força que não se finda (Ceccim, 1999; Matos; Mugiatti, 2011).

Falar do processo de escolarização com as crianças parece, na maioria das vezes, algo muito distante e em algumas situações bem próximo. Distante, pois a mesma convicção que tinham de estar doentes era sincronizada à conformidade de que não podiam dar continuidade aos estudos. (Ribeiro; Angelo, 2005) Tratava-se praticamente de uma escolha, em prol de um bem maior. Assim, o processo de escolarização era visto com saudade por grande parte das crianças, como algo que só aconteceria, através da recuperação total da patologia, algo futurista.

A criança afastada do convívio social e de suas necessidades educacionais poderá ter seu desenvolvimento afetado, nos seus aspectos internos e externos, indicando a necessidade de acompanhamento pedagógico educacional, pois permite a ocorrência do processo de aprendizagem, pois conforme, Rocha (2000, p. 41) “[...] o processo de aprendizagem é a construção sobre o que já está consolidado a partir das funções psicológicas já estruturadas nas crianças estabelecendo uma base que vai se transformando e se ampliando ao longo do desenvolvimento”.

Esta mediação permite o desabrochar de uma série de processos emergentes e alternativa para a efetivação da inclusão escolar, impulsionando o desenvolvimento cognitivo. No entanto, a cronicidade pode ser bem limitante, pela indeterminação que acarreta à vida e, na maioria das vezes, com agravantes irreversíveis. Então, depender da total recuperação de uma doença crônica, pode ser considerado bem ameaçador à atenção integral dessas crianças pela sua imprevisibilidade e constância da necessidade de estar no espaço hospitalar (Amorim, 2014; Pennafort, 2010)

A pesquisa enfatiza a realidade de crianças maranhenses com IRC e apresenta como questão central: quais as percepções das crianças com insuficiência renal crônica sobre as dificuldades enfrentadas no retorno à escola após alta médica? Desse modo, o estudo acadêmico tem como objetivo geral analisar as percepções das crianças com insuficiência renal crônica sobre as dificuldades enfrentadas no retorno à escola após alta médica. Assim, tem-se as perspectivas de crianças com IRC no Maranhão para o cenário educacional e inclusivo sob a perspectiva da educação, democracia e direitos sociais a serem resgatados.

2 DESENVOLVIMENTO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa dissertativa aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa, envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da UFMA, de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 1.522, em conformidade com as determinações da Resolução CNS nº 510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos (Brasil, 2016).

Tratou-se de uma pesquisa do tipo qualitativa e descritiva, sob a forma de múltiplos casos, realizada em duas unidades de um hospital público federal, em São Luís – MA, com 10 crianças,

sendo 3 hospitalizadas, 6 em atendimento ambulatorial hemodialítico e 1 hospitalizada em enfermaria pediátrica e, paralelamente, realizando hemodiálise. Ressalta-se que 50% eram meninos e 50% meninas; entre 8 a 12 anos de idade; 90% das crianças adquiriram a insuficiência renal crônica e 10% acometidas pela enfermidade desde a gestação de sua mãe; 90% eram oriundas de interiores do Maranhão e somente 10% eram da capital maranhense.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, mediante a utilização de recursos didáticos para atender ao público infantil como história interativa, livro autobiográfico e caixa dos desejos. Os recursos permitiram proporcionar momentos lúdicos com as crianças pesquisadas, possibilitando entrevistas menos invasivas. Questionou-se às crianças pesquisadas, se sentiram dificuldades no retorno escolar após alta médica. Em caso positivo, quais? Em caso negativo, por que não sentiu dificuldades?

As principais dificuldades relatadas foram: dificuldade de relembrar conteúdos (30%), sem retorno à escola (30%), sentiu dificuldades, sem especificações (20%), desestímulo e perda do vínculo escolar por questões espaço-temporais (10%), não apresentou dificuldades (10%)

Considerando o grupo de crianças entrevistadas, 30% da totalidade (Criança A, D, F) desde que descobriram a insuficiência renal crônica e iniciaram o atendimento ambulatorial hemodialítico, não retornaram à escola. No entanto, ainda que não tenham retornado, perceberam as **dificuldades de relembrar os conteúdos** pela ausência na escola em seu dia a dia, como pode ser visto em suas verbalizações:

Uhuh...aí não me acostumei mais. Eu fiquei com muita dificuldade. É porque eu vim pra cá e passou muitos anos... eu passei quatro meses, aí quando fui pra lá não me "alembra" mais como era. (Criança A)
 "Já. Foi. O terceiro. Uhuh. Um bocado de coisa...mas ela não passa não a mesma matéria. Quase todo mundo lá na minha escola sabe... a diretora... quase todo mundo". (Criança D)
 Senti. Achei. Porque assim é muito difícil eu fazer (Criança F).

A **criança A** apresentou em sua fala fator determinante relacionado a essa dificuldade. Desde os cinco anos de idade, já passou por várias hospitalizações, que refletiram nas repetências em seu histórico escolar. Assim, a criança falou do tempo, o qual ficou afastada da escola e dos obstáculos enfrentados, referentes à adaptação ao contexto escolar e as consequências na própria educação, afirmou não recordar dos conteúdos já aprendidos. No entanto, devido à burocracia, quando viajam para a cidade em que residiam, é por pouco tempo, em prol da saúde da criança.

A **criança D**, afirmou que mesmo longe da escola por muito tempo, as atividades escolares não são retomadas em sala de aula, como forma de suprir os conteúdos escolares perdidos. A

criança D, afirmou que mesmo que passe muito tempo longe da escola, as atividades escolares não são retomadas em sala de aula, como forma de suprir os conteúdos escolares perdidos.

Corroborando com essa fala, a **criança F** afirma ser muito difícil realizar as atividades da escola. Assim, pode-se perceber que as dificuldades apresentadas não eram relacionadas especificamente ao contexto escolar, mas também às vivências do dia a dia. Mostram, também, que buscam de alguma forma suprir essa necessidade, por meio de atividades, livros que possam permitir a aproximação do que foi perdido.

Representando a categoria **não retornou a escola** (30%), destaca-se a fala da **criança I** que tentou realizar a leitura de livros precisando de ajuda, pois já se esqueceu de muitas coisas desde que se ausentou da escola. Verificou-se, também, que a família luta para retornar para a cidade de origem e dar continuidade a tudo que deixaram, buscando apoio da prefeitura para esse retorno:

Eu é... que pena que eu não tenho mais, eu acabei ficando ruim de ler, só umas coisas que eu sei. Por que fico longe né? Da escola... acabo me esquecendo as coisas... aí na hora que eu vou ler os livros, aí sempre tem que ter uma ajuda pra eu ler. Não, nunca recebi alta daqui não. Aí mamãe as vezes pra falar, pra fazer uma hora extra na hemodiálise, mamãe vai sexta e volta segunda, aí a mãe fala pra eles arrumar cadeira, pra fazer hemodiálise, que não pode faltar, aí eu vou pro interior, passo pouco tempo. (Criança I)

A partir dessa fala, observa-se a problemática existente, também, pela distância do hospital à escola de origem, assim como a dificuldade dos professores em lidarem com esse acompanhamento posterior ao processo de hospitalização de seus alunos.

Esses dados se assemelham ao que discorre Rocha (2000) ao considerar o processo de aprendizagem como construção sobre o que a criança já tem consolidado em suas funções psicológicas e que se articulam com novos conhecimentos, ampliando-se ao longo do desenvolvimento. Percebe-se que na maioria das vezes as crianças que precisam de tratamento de saúde permanente, nem sempre possuem o apoio na escola para a recuperação dos atrasos escolares. Isso reflete exatamente na ausência de estratégias que acolham efetivamente essa criança, a exemplo a proposta da Classe Hospitalar (Brasil, 2002).

Assim, o contexto se agrava, pois a necessidade de estar no hospital para tratamento de uma patologia crônica é constante e, dessa forma, é necessário que se promovam estratégias para o enfrentamento dessas dificuldades e que possam suprir ou amenizar os impactos da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico ao processo de escolarização.

As demais crianças foram menos específicas, representando as categorias: **desestímulo e perda do vínculo escolar por questões espaço-temporais** (criança J – 10%), **sentiu dificuldades,**

sem especificações (criança E e G -20%), **não apresentou dificuldades** (criança B – 10%).

Essa ausência de detalhes nas dificuldades enfrentadas, ressaltadas pelas **crianças E e G** representa a pouca frequência à escola, devido à hemodiálise. Assim, ainda que percebam e sintam as dificuldades, estas podem não ser tão representativas pela raridade que vão ao espaço escolar (Matos; Mugiatti, 2011).

A criança B, ao relatar não sentir dificuldades encontrava-se por menor período hospitalizada e, ainda, não havia retornado à escola, sendo que a primeira internação ocorreu em 2016, representando mais longa já vivenciada por ela. Dessa forma, as dificuldades podem ser consideradas maiores ou menores, conforme o período longe da escola. Assim, percebe-se que a ausência da escola representa grandes atrasos escolares, desestímulos e demais comprometimentos

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional apresenta realidades específicas que necessitam de um olhar sensível de acolhimento. As crianças com IRC apresentam escolarização comprometida em função do tratamento de saúde. Entende-se que se algo não for desenvolvido para acolhê-las, a garantia desse direito passa despercebida, pois historicamente tende-se a priorizar a saúde, sem considerar a efetivação dos demais direitos.

Associados aos impactos à escolarização, entende-se que outros agravantes podem comprometer o processo de desenvolvimento desses alunos na infância, estando relacionados à autoestima, autonomia, atribuição de sentidos e significados ao processo, autoimagem, perspectivas de futuro. Esses aspectos precisam ser reavivados positivamente na vida das crianças com IRC, para que sejam resgatadas as suas identidades e sintam-se pertencentes à sociedade. Considerar que mesmo em condições debilitadas de saúde, é importante que sejam pessoas ativas em suas realidades, para que suas limitações sejam respeitadas e que se sintam protagonistas no processo de superação das dificuldades manifestadas no retorno escolar após alta médica.

Entende-se que os resultados da pesquisa, apontam variadas dificuldades enfrentadas pelas crianças com IRC no retorno escolar após alta médica, representando realidades inseridas no contexto educacional que precisam ser acolhidas. Com isso, destaca-se a necessidade de traçar estratégias pedagógicas, especialmente em São Luís, para acolher esse público.

A efetivação da inclusão escolar depende da sistematização e mobilização para a identificação das dificuldades para que nas parcerias entre escolas e hospitais, a educação possa ser de fato garantida. Superar as dificuldades inicia-se desde a identificação dos alunos em

tratamento da IRC no retorno escolar, formação dos seus professores, acolhimento das famílias e articulação pedagógica nos dois contextos hospitalar e escolar.

Conclui-se que a insuficiência renal crônica influencia negativamente a escolarização das crianças, manifestando a necessidade do desenvolvimento de estratégias de inclusão escolar, assim como a sistematização de ações educacionais que possam amenizar ou superar as dificuldades provenientes desse cenário educacional vivido, mas pouco percebido.

REFERÊNCIAS

- ALBERTONI, Léa Chuster. Doenças crônicas não transmissíveis, absenteísmo escolar e boas práticas em pedagogia hospitalar. **Ensino Em Re-Vista**, 28 (Contínua), e009. 2021 <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-9>
- AMORIM, Priscila Santos. **Significados da escolarização para crianças/adolescentes com insuficiência renal crônica na vivência com a hemodiálise**. 2014. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA. 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.
- CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio Revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 03, n. 10, p.41-44, ago/out. 1999.
- DAHLBERG, Gunila.; PETER, Moss., PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernistas. Porto Alegre, Artmed. 2003.
- FONSECA, Eneida Simões da. A escolaridade na doença. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1–19, 2020.
- FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s / v, n.29, p. 119-138, maio/ago.2005.
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Moreira Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011
- PENNAFORT, Viviane dos Santos. **Crianças e adolescentes em tratamento dialítico**: aproximações com o cuidado cultural da enfermagem. 2010. 138pDissertação (Mestrado em Cuidados Clínicos em Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- RIBEIRO, Circéa A.; ÂNGELO, Margareth. O significado da hospitalização para a criança pré-escolar: um modelo teórico. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v, 39, n.4, p. 391-400, 2005.

ROCHA, M.S.de M. L. **Não brinco mais:** a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VIEIRA, Maria Aparecida; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. Crianças e adolescentes com doença crônica: convivendo com mudanças. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 10, n. 4, p. 52-60, 2002.

VIEIRA, Sheila de Souza.; DUPAS, Giselle.; FERREIRA, Noeli Marchioro Liston Andrade. Doença renal crônica: conhecendo a experiência da criança. **Esc Anna Nery Rev Enferm**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.74-83, jan/mar. 2009

SIMÕES, Karina Cristina Rabelo. **Vozes à infância silenciada: impactos da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico ao processo de escolarização de crianças com insuficiência renal crônica.** 2016. 264p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

MANUAL DE LIBRAS PARA CIÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira¹²²
Thelma Helena Costa Chahini¹²³

Resumo: O presente artigo visa descrever minha experiência como uma das organizadoras do *Manual de Libras para ciências: A célula e o corpo humano*, material vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI). Percebeu-se que a organização deste manual teve forte aceitação na comunidade surda brasileira, especialmente para os profissionais de interpretação em várias localidades do Brasil. A partir dele, puderam abordar em sua sinalização sinais sugeridos por surdos fluentes e, para estes surdos, a ampliação de vocabulários em Libras. Essa experiência partiu do trabalho colaborativo de profissionais da Libras, de estudantes surdos e ouvintes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e de Letras-Libras do campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba, e Ministro Petrônio Portella, em Teresina. Esse trabalho me proporcionou um crescimento profissional como docente de Libras, além de viabilizar uma visão profunda de assuntos específicos da área de ciências.

Palavras-Chave: Comunidade Surda. Ciências. Trabalho Colaborativo

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹²⁴ é uma língua bem definida, carrega em sua estrutura regras próprias e componentes estruturais substanciais, com elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos, o que a sustenta com o status de língua legítima. Desde o século XIX, essa língua começou a ser estruturada no Brasil, e o seu reconhecimento neste país ocorreu 2002¹²⁵, tornando-a um meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas brasileiras (Brasil, 2002).

¹²² Doutoranda em Educação (UFMA). Docente da Universidade Federal do Maranhão. Pedagoga, Especialista em Libras. Certificada pelo ProLibras (2015). E-mail: crispedagoga2016@gmail.com

¹²³ Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Mestre (UFMA) e Doutora (UNESP/Marília) em Educação, com Pós-Doutorado em Educação Especial (UFSCar). E-mail: thelmachahini@hotmail.com

¹²⁴ Libras é o acrônimo de Língua Brasileira de Sinais. Portanto, faremos uso de sua escrita apenas com a inicial maiúscula.

¹²⁵ Dispositivo Legal de nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

Desde então, a sua disseminação e visibilidade têm sido notadas. A escolarização de pessoas surdas no Brasil tem levantado diferentes debates, ao tempo que tem viabilizado o surgimento de importantes políticas educacionais. Dentre elas, a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000), a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015), a regulamentação do exercício profissional do Tradutor, Intérprete de Libras e guia-intérprete da Libras (Lei nº 12.319/2010; 14.704/2023), e a Lei nº 14.191/2021 que inclui na LDBEN¹²⁶, a educação bilíngue para surdos como modalidade de educação escolar.

Deste modo, a Libras vem circulando de forma mais expressiva nos mais variados repositórios acadêmicos e em espaços midiáticos. Devido toda a essa abordagem e em meio às importantes conquistas, as lacunas na escolarização de alunos surdos continuam a chamar à atenção, as dificuldades em relação ao desenvolvimento educacional têm trazido à tona importantes questões relacionadas a aspectos didáticos, estruturais, culturais e ao uso da língua de forma natural e consciente.

Dentre essas lacunas, a ausência de materiais pedagógicos em Libras tem trazido impactos negativos tanto na escolarização do aluno surdo quanto na prática dos professores. Nessa direção, outro impacto remete à ausência de sinais e termos científicos em Libras. Nas áreas das ciências, a carência é ainda maior. Para Ferreira *et al.* (2024), a escassez e padronização de sinais são notórias, destacando a importância da elaboração de glossários de Ciências em Língua Brasileira de Sinais, viabilizando aos surdos a abstração do conhecimento de forma mais natural.

Sendo assim, este estudo objetiva relatar minha experiência como uma das organizadoras desse manual, bem como demonstrar a importância do trabalho colaborativo entre surdos, egressos do curso de Ciências Biológicas e profissionais ouvintes da Libras de Parnaíba e Teresina. Destaca-se que esse material traz abordagem específica do corpo humano, o que o torna o primeiro do tipo publicado no Brasil. Portanto, este manual é de fundamental importância para os surdos quanto para toda a comunidade surda brasileira. Além disso, esse produto beneficiará outras áreas do conhecimento, como Medicina, Enfermagem, Psicologia, que também enfrentam a carência de material sobre o assunto e tem um histórico de dificuldades no atendimento à pessoa com surdez (Iles, *et al.*, 2019).

METODOLOGIA

¹²⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996).

Trata-se de uma pesquisa descritiva, do tipo relato de experiência, realizada a partir da vivência de organizar e coordenar a equipe de surdos, sendo eles os principais construtores dos sinais apresentados no manual. A equipe é composta de seis componentes: quatro surdos, uma docente de Libras e um tradutor e intérprete de Libras, totalizando seis participantes. A outra equipe é composta por dez integrantes, sendo, sete alunos egressos, um fotógrafo e dois docentes do município de Parnaíba-PI.

Esta experiência envolveu o contato constante entre ambos os municípios, a organização do material ocorreu entre os anos de 2017 a 2019. Utilizou-se de um levantamento bibliográfico, contemplando os glossários existentes e dicionários em circulação. Portanto, a proposta dos organizadores era colaborar com a indicação de novos sinais, sem a intenção de competir com os já existentes em determinada região. Desse modo, 85% dos sinais são inéditos, organizado em onze capítulos e abrangendo duzentos e quatro sinais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os materiais didáticos-pedagógicos são considerados um complemento fundamental para a ação didática do professor, o que justifica a sua utilização pelos professores e pelos estudantes. Em relação aos alunos com surdez, a carência de material didático adequado às suas singularidades, é grande, o que acentua ainda mais suas dificuldades de aprendizagem. Sem esse complemento, a prática docente é dificultada, exigindo que os professores elaborem esses recursos por conta própria. Quando não consegue, o aluno surdo fica limitado em relação a essas abordagens.

O surdo por ser um sujeito visual, os recursos didáticos necessitam atender a essa especificidade, caso contrário, haverá prejuízos em seu processo de aprendizagem. Neste aspecto, Belaunde e Sofiato (2019), complementam que a experiência visual é uma maneira singular de interpretar o mundo e de se posicionar nele, assim como uma abordagem de identificar as características próprias da surdez.

Nesse contexto, a escassez de materiais há tempos permeia a escolarização desse público, os estudos insistem em apontar a necessidade de mudança pedagógica, no entanto, essa carência inviabiliza algumas práticas docentes, resultando prejuízos na aprendizagem destes alunos. Foi

justamente esse ponto, que os egressos do curso de Ciências Biológicas observaram durante a realização de seus estágios supervisionados.

A ideia deste manual partiu dessa vivência, ao observar que a falta de sinais para as terminologias das ciências prejudicava bastante a compreensão. Cada capítulo, apresenta as expressões terminológicas compatíveis com a abordagem do corpo humano, com o uso de imagem, expressão em Língua Portuguesa, acompanhada de nota explicativa, do alfabeto datilológico e do sinal em Libras. Vejamos:

Figura 1 - Terminologias “célula”



Figura 2 - Terminologias “tecidos”



Fonte das figuras: : Manual de Libras (EDUFPI, 2019)

Como mostrado, as terminologias presentes no manual visam preencher a lacuna existente nessa área. Anteriormente, a falta desses termos dificultava significativamente a abordagem do conteúdo, levando os profissionais de interpretação a depender constantemente e de forma exaustiva do alfabeto manual. Isso se deve ao fato de que há termos longos, como é apresentado na figura a seguir:

Figura 3: Terminologias em Libras



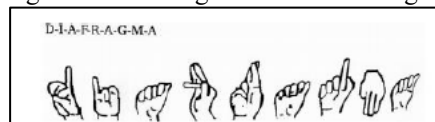
Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019)

O uso do alfabeto manual é constante nessas áreas, o que também torna cansativo também para o estudante surdo. Xavier e Sousa (2022) reforçam que esse alfabeto é um dos mecanismos utilizados pelos surdos sinalizantes para tomar emprestados itens lexicais da língua oral. Geralmente, seu uso concentra-se na identificação de nome de pessoas e logradouros. Quando não há um sinal convecionalizado, o alfabeto manual é utilizado para representar as palavras emitidas da língua oral.

Na Libras, o alfabeto manual é constituído por 27 letras com a inclusão do grafema “ç”. A maioria das letras manuais são estáticas, contendo movimento apenas em seis (H, J, K, X, Y e Z). Durante a soletração, a mão permanece parada e os dedos realizam os movimentos e assumem diferentes posições (Xavier; Sousa, 2022). Para estes autores, a mão pode se deslocar para os ambos lados, obedecendo à mão dominante do sinalizador.

Para Quadros e Karnopp (2004), “a soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português. Na obra dessas autoras, de 2004, a terminologia “Diafragma” ainda não era convecionalizado por um sinal. Considerada por ambas por uma expressão técnica, a sua representação se dava através do alfabeto, vejamos a ilustração adiante:

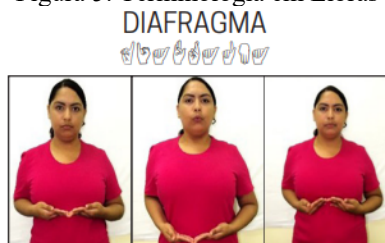
Figura 4: Datilologia do termo Diafragma



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 88)

Com o avanço da Libras, das pesquisas acadêmicas e da necessidade de disponibilização de novos sinais, o termo mencionado na figura 4, é convencionalizado no manual de Libras é da seguinte forma:

Figura 5: Terminologia em Libras



Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019, p. 56)

Essa convencionalidade permite que a comunidade surda sinalizante utilize o sinal e contribua para a sua disseminação, facilitando que outras comunidades o conheçam e adotem. Assim, a ideia dos organizadores foi de sugerir sinais inéditos para que a sua circulação atendessem as diferentes regiões brasileiras.

A exequibilidade dos sinais, como é mostrado no manual, advém de um processo duradouro que requereu bastante empenho da equipe responsável pela construção dos sinais. Com as expressões definidas e organizadas pelo grupo de alunos egressos de Ciências Biológicas, acompanhadas de notas explicativas, a equipe de Teresina entra em cena. A cada expressão, nós, profissionais, utilizávamos mecanismos interpretativos para esclarecer aos surdos a função, posição, o comportamento e/ou a ligação daquele determinado órgão com outro.

Aliado a isso, a visualidade esteve presente durante todo processo, sendo considerada um elemento integrante e de mediação da língua de sinais. Nós, profissionais, tivemos que nos aprofundar, em certos momentos, na funcionalidade de cada órgão dos sistemas presentes no corpo humano, para que, *a posteriori*, apresentássemos aos surdos explicações claras e consistentes. Somente após o entendimento é que a sugestão do sinal foi realizada.

Para Cruz e Pinheiro (2020), as línguas de sinais são de natureza visual, desenvolvidas a partir das experiências que os indivíduos surdos adquirem por meio de sua interação com a cultura surda. Nesse sentido, quando mostrávamos a imagem de um determinado órgão, a leitura daquela imagem, a observação de seus aspectos e os traços constitutivos facilitavam a sugestão do sinal.

Nessa direção, tivemos situações de concordância ou discordância entre os surdos na apresentação de um determinado sinal. Nesses casos, de forma atenta observávamos os pontos em que eles apresentavam entre eles ao mostrar qual forma evidenciava melhor. Partindo disso, com

sinalizações explicativas demonstrávamos a ligação entre aquele órgão e outros, como eles se conectavam, os movimentos entre si, suas imagens, dentre outros aspectos. Com todas essas abordagens, auxiliávamos na melhor definição do sinal a ser convencionado.

Nesse contexto, vejamos os seguintes sinais propostos pelo manual:

Figura 6: Sinal de Hipófise



Figura 7: Sinal de Esternocleidomastóide



Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019)

Sobre estes sinais, nós profissionais de Libras, tivemos que esclarecer aos surdos, o seu posicionamento no corpo humano, a sua função, e quais as suas ligações. Destacamos que, sentimos a necessidade de recorrer a um profissional da saúde com domínio em Anatomia Humana para auxiliar e explicar por exemplo, as duas cabeças e suas ações de movimentação da cabeça e do pescoço e da sua ligação com a respiração (figura 7). Sua apresentação escrita não induz do que seja ou trata-se aquele órgão, músculo, tecidos, entre outros, por isso, recursos visuais e interpretativos são elementares nesse processo.

O sinal da figura 6, quando mostramos a sua escrita, de imediato houve um estranhamento. Logo então, esclarecemos que se tratava de uma glândula mestra do organismo, comparamos ela ao tamanho de um grão de feijão. Pegamos um grão e posicionamos na cabeça de um dos profissionais presentes, enfatizando-a como sendo responsável pela produção de hormônios e está ligada ao sistema endócrino.

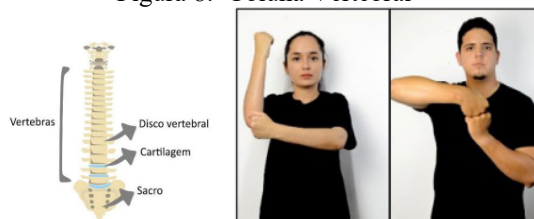
Assim, os recursos visuais foram fortes aliados na construção desses novos sinais, permitindo desenvolver nos estudantes surdos percepções visuais com vistas a compreensão do significado e ampliando o seu conhecimento. Portanto, buscamos as técnicas e os recursos necessários para esclarecer para os surdos a funcionalidade, a estrutura e o posicionamento dos órgãos dos sistemas do corpo humano abordados no manual de Libras. Nessa direção, Campello (2007, p. 136) é bastante assertiva quando defende que:

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de Surdos, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre mundo no processo de ensinar e aprender.

Com intencionalidade, os recursos visuais adotados pelos profissionais de Libras foram aceitos unanimemente pelos surdos. Enquanto organizadora e responsável por conduzir a equipe da construção de sinais, selecionei surdos que estavam cursando a licenciatura em Letras-Libras na UFPI. Os critérios adotados foram baseados na história cultural deles, na subjetividade e na identidade surda consolidada. A fluência em Libras foi o ponto determinante para a seleção, assim como o conhecimento na Língua Portuguesa.

Nessa mesma linha, durante as discussões, tivemos sinais com aspectos icônicos e que foram de fácil aceitação por todos os surdos sem indicação de outros, vejamos:

Figura 8: Coluna Vertebral



Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019, p. 24)

Sobre a iconicidade presente de forma ativa nas línguas de sinais, vejamos na figura 8 tais semelhanças com o referente. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 32), a iconicidade “reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente apreendida”.

Antes de continuarmos, é importante esclarecer que, em paralelo, temos a arbitrariedade, que diz respeito a sinais que não apresentam associações ou semelhanças visuais com o objeto representado (Quadros; Karnopp, 2004). Nessa linha, Strobel e Fernandes (1998) vem complementar que a grande parte do léxico de sinais da Libras são arbitrários e não apresentam nenhuma motivação que vá ao encontro com o referente.

Convém destacar que, durante toda a construção dos léxicos em Libras, à medida que, no lugar da expressão da palavra escrita em Língua Portuguesa (LP), o sinal era acordado e aceito por

todos os surdos, nós registrávamos manualmente, em alguns casos, por meio fotografias a fim de não perdemos o registro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para a ampliação de léxicos em Libras foi uma experiência magnífica em minha vida profissional e acadêmica. A informação e a comunicação têm uma importância social na vida dos cidadãos brasileiros. Assim, a divulgação científica, em âmbito educacional e social, desse manual tem colaborado com a área das ciências e beneficiado toda a comunidade surda do Brasil.

A produção desses sinalários contemplará outras importantes áreas. É gratificante ouvir discursos positivos e animadores sobre os sinais apresentados por essa comunidade. Foram dois anos de convivência, durante os quais ensinamos e aprendemos. O trabalho colaborativo foi essencial para viabilizar todas as atividades elencadas.

Presenciar a forte repercussão do material nos animou significativamente, a circulação foi rápida, fomos convidados por vários meios de comunicação, desde entrevistas presenciais e nas rádios. Exemplo disso foi a entrevista concedida por essa pesquisadora repórter da Rádio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Importantes publicações desse manual circularam em diferentes espaços midiáticos, como: Fundação Osvaldo Cruz¹²⁷; Conselho Regional de Biologia 6ª região (AC, AP, AM, PA, RO, RR)¹²⁸. Transforma! Rede de Tecnologias Sociais (Fundação BB)¹²⁹. Utilizado como módulo “Introdução a Libras” O Moodle - Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)¹³⁰. Registro na Secretaria de Saúde Pública do Estado do Ceará (ESP/CE)¹³¹, na Revista Pesquisa FAPESP¹³² foi dedicado um espaço privilegiado para apresentar o manual, além da projeção do material em formato de vídeo com a duração de 3:04 no *Youtube*. Neste vídeo, os sinais foram realizados por um integrante da revista. Em registro do dia 4 de janeiro de 2021, houve 4, 2 mil visualizações.

¹²⁷ <https://portolivre.fiocruz.br/manual-de-libras-para-ci%C3%A2ncias-c%C3%A9lula-e-o-corpo-humano>

¹²⁸ <https://www.crbio06.gov.br/index.php/comunicacao/publicacoes/e-biblio/689-manual-de-libras-para-ciencias-a-celula-e-o-corpo-humano>

¹²⁹ <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/manual-de-libras-para-ciencias-a-celula-e-o-corpo-humano>

¹³⁰ <https://moodle.ifsc.edu.br/mod/resource/view.php?id=132308>

¹³¹ <https://www.esp.ce.gov.br/download/manual-de-libras-para-ciencias-a-celula-e-o-corpo-humano/>

¹³² <https://revistapesquisa.fapesp.br/manual-de-libras-para-ciencias-inova-no-ensino-cientifico-para-surdos/>

Um ano após a publicação, o diretor da editora da UFPI, Ricardo Alaggio, informou que já havíamos ultrapassado dois mil *downloads*, e que diversas bibliotecas de universidades federais estavam solicitando a inclusão desse material em seus repositórios digitais.

Outro alcance do material foi pelo grupo da fisioterapeuta Nilza Nascimento da Universidade Federal do Goiás (UFG), que investigou as principais dificuldades de alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem de anatomia nos cursos de graduação em saúde dessa instituição. Por meio de entrevistas, os docentes e intérpretes de Libras pontuaram que a ausência de sinais específicos dificultava bastante a aprendizagem e o trabalho dos envolvidos.

A Revista FAPESP, Nascimento (2020) pontua que soube do manual da UFPI por meio de um membro surdo de seu grupo de pesquisa, ele é docente de Libras do Instituto Federal de Brasília”. Afirmar ela, o material “é excelente, muito bem elaborado e completo. Virou uma das fontes de consulta que utilizamos para nossos trabalhos daqui. Nós o citamos e consultamos os sinais que já existem nele para não duplicarmos ou criarmos algo já estabelecido”.

Fomos surpreendidos pela repercussão e rápida circulação do material, que teve expressividade maior até do que esperávamos. Por fim, a elaboração de materiais como este, e de outros mais aprimorados, como a inclusão da escrita de sinais deve ser incentivada, com o objetivo de beneficiar a aprendizagem dos surdos e proporcionar condições de interpretação menos cansativa e lentas para os profissionais da área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL **Lei nº. 9.394**, de 20 de dez. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 ago. 2024.

_____. **Lei nº. 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 16 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm?origin=instituicao. Acesso em: 09 ago. 2024.

_____. **Lei nº. 13.146**, de 6 de jul. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 6 jul.

2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 ago. 2024.

BELAUNDE, C. Z.; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdo. Periódico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). **Revista Espaço**. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/eb1ea887-bd7e-4d1f-b0bb-757552eefbc5/O%20VISUAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20SURDO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CAMPELLO, Ana R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131

CRUZ, O. M. de S. e S. da; DA SILVA PINHEIRO, V. Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 312-326, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142>. Acesso em: 4 ago. 2024.

FERREIRA, A. T. S.; VASCONCELOS, I. A. H.; DAWES, T.P.; BRAZ, R. M. M. ALVES, G. H. V. S.; MADEIRA, L. F. M. Sinais-termos científicos em Libras: uma reflexão sobre a escassez e a necessidade de padronização. **Ciência e educação**. Bauru -SP, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ZpSLhkqJmNRqMvRrkS64THq/#>. Acesso em: 28 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320240007>.

ILES, B. OLIVEIRA, T. M. de.; SANTOS, R. M. dos.; LEMOS, J. R.; FERREIRA, A. C. de. A. X.; SOUSA-JÚNIOR, M. A. S. **Manual de libras para ciências: a célula e o corpo humano**. Teresina: EDUFPI, p. 80, 2019.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, K; FERNANDES. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

XAVIER, A.; SOUZA, C. B. de. O alfabeto manual como recurso para a incorporação de elementos do português na formação de sinais em libras. *Cadernos do IL*, [S. l.], n. 65, p. 296–328, 2023. DOI: 10.22456/2236-6385.129250. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/129250>. Acesso em: 4 ago. 2024

O ENSINO DE CONTOS LITERÁRIOS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA SURDA

Julyana de Moura Melo¹³³
Thelma Helena Costa Chahini¹³⁴

Resumo: As reflexões desenvolvidas nesse artigo estão baseadas no entendimento de que a via de acesso ao mundo para as pessoas surdas é diferente dos ouvintes. A diferença de aprendizagem entre crianças surdas e ouvintes ocorre devido à falta de comunicação, que acontece por diversos fatores que acabam gerando um déficit de aprendizagem, e que consequentemente, interferem no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Frente a esse desafio e visando superá-lo, o ensino de contos literários se trata de um instrumento poderoso para incitar e instigar o imaginário da criança surda, agregando significados, criando, ressignificando e enriquecendo seu vocabulário sinalar, promovendo, assim, o seu desenvolvimento linguístico. Diante disso, este artigo objetiva analisar a importância do ensino de contos na construção do imaginário da criança surda, através de um levantamento bibliográfico, tomando como base as reflexões de teóricos, como Piaget (1973) Chomsky (1988), Quadros (1997), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Surdos.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu em resposta aos desafios atuais enfrentados na educação de surdos. Para nós, professores, e especialmente para os pesquisadores da área, há uma busca constante por estratégias e metodologias que atendam às necessidades desses alunos, que frequentemente enfrentam dificuldades no aprendizado e na escrita da língua portuguesa como segunda língua (L2).

Existem vários questionamentos no que tange o trabalho voltado para a leitura, dentro e fora da escola. Essa temática é alvo de discussões de vários pesquisadores, devido à preocupação com os prejuízos de uma geração pouco afeita ao hábito de ler e ter uma postura crítica sobre pautas abordadas em textos que circulam em livros, revistas e principalmente, na internet. Quando afunilamos para a educação de surdos, a situação fica mais delicada, visto que, a via de acesso

¹³³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Maranhão. Professora e Tradutora/Intérprete de Libras do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: julyanamoura@live.com

¹³⁴ Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Educação Especial. E-mail: thelmachahini@hotmail.com

desses ocorrem de modo visual-espacial, e ainda há uma escassez de materiais que contemplem o ensino desse grupo. Vale destacar que grande parte dos profissionais que trabalham na educação, não possuem conhecimento, nem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nem de estratégias e metodologias que contemplem o aluno surdo. Essa é uma realidade que precisamos mudar.

Tendo em vista as questões apresentadas, esta pesquisa tem como objetivo analisar a importância do ensino da literatura infantil na construção do imaginário da criança surda, bem como refletir sobre o processo de aquisição da linguagem dessa criança e analisar as potencialidades que o ensino com textos literários pode proporcionar. A importância do ato de contar histórias para crianças surdas é defendida por vários autores que consideram a literatura enquanto fenômeno da linguagem e uma experiência essencialmente cultural.

Buscando viabilizar a construção do imaginário desses alunos surdos, compreender e analisar procedimentos que envolvam a literatura, culminaria num possível e real auxílio no processo de compreensão e significação dos textos. Por fim, somou como motivação para esta pesquisa o fato de que, comparadas a outras áreas, as pesquisas na área da educação de surdos ainda são escassas, e cabe a nós enquanto educadores, buscarmos estratégias de ensino que também contemplem esses alunos.

Para tanto, é utilizada para este trabalho a pesquisa bibliográfica, sendo, então, analisados livros e artigos que versam sobre o tema proposto. Por fim, o trabalho se encontra estruturado da seguinte forma: o Tópico I denominado “A aquisição de linguagem: um breve recorte”, que discorre sobre os processos de aquisição; o Tópico II intitulado “Ensino de Literatura: desafios e perspectivas”, explana sobre os desafios encontrados no ensino de literatura, e como ocorre esse processo no ensino de crianças surdas. Espera-se que as reflexões aqui realizadas possam trazer contribuições para o redimensionamento do ensino ofertado nas escolas, bem como a melhoria para o processo de aquisição de linguagem e desenvolvimento do imaginário da criança surda, promovendo assim um leque de possibilidades e conhecimentos no desenvolvimento dos alunos surdos.

2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: um breve recorte

A maioria das pesquisas em aquisição de linguagem se concentram no contexto que envolvem crianças ouvintes. A criança ouve ao seu redor, continuamente, sentenças da língua que

está adquirindo, sem nenhuma preocupação com a ordem em que as palavras são faladas. Essa propriedade da aquisição de linguagem é chamada de universalidade da linguagem.

Para Piaget (1973) a evolução cognitiva no ser humano é pré-ordenada, isto é, inata. Suas ideias inatistas foram compartilhadas por Chomsky (1988), para quem a linguagem é uma herança genética, ou seja, é inata. Segundo Chomsky, o indivíduo ao nascer, traz em sua mente uma gramática, denominada GU (gramática universal), que se desenvolve com o decorrer do tempo.

Chomsky (1988) aponta que a criança tem um dispositivo de aprendizagem chamado de DAL (dispositivo de aquisição de linguagem), ativado a partir das sentenças ouvidas, no processo de *input*, que tem como resultado a aquisição da língua à qual a criança está exposta. Em contato com a língua, a criança seleciona as regras que funcionam e desativa as que não funcionam. Diante dessa proposta, toda criança internaliza uma Gramática Universal (GU), inata, que contém regras de todas as línguas.

O termo “competência” é utilizado por Chomsky (1988) para designar o conhecimento que o falante tem da sua língua, enquanto o “desempenho” faz menção ao uso que o falante faz desse conhecimento. Dessa forma, a competência é o conhecimento que a criança traz no seu código genético e o desempenho, assim como a maneira como ela vai usar esse conhecimento, sendo, tanto um quanto o outro, geneticamente determinados. Durante esse processo, é necessário levar em consideração também os dados linguísticos primários, no que tange a experiência linguística das crianças, partindo desta a aquisição da linguagem.

O lugar e o convívio interferem significativamente no processo de aquisição da criança. Em grupos humanos onde são faladas mais de uma língua, as crianças aprendem todas as línguas de sua comunidade. Isso ocorre devido ao *input linguístico*, pois elas memorizam o que escutam, em um processo determinado pelo que ouvem ou veem ao seu redor. Esse ponto vai de encontro da teoria de Chomsky (1988), para quem a criança desenvolve a fala partir da observação da fala dos adultos, criando suas próprias regras.

É de suma importância ressaltar que o processo de interação entre a criança, sua mãe ou seu cuidador, deve ocorrer logo nos primeiros momentos após o nascimento esse contato, que faz com que a aquisição da linguagem aconteça naturalmente, por meio da interação do par diático, o que constitui uma forma de comunicação entre os participantes dessa díade.

Borges e Salomão (2003) realizaram um estudo sobre a aquisição da linguagem infantil, partindo da perspectiva da interação social, evidenciando então a importância dessa interação para a aquisição da linguagem. As autoras pontuam que:

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais (Borges; Salomão, 2003, p. 237).

As referidas pesquisadoras destacam que é por meio da linguagem que a criança, mesmo antes de aprender a falar, tem acesso a valores e regras, além de que, a relação das crianças com os adultos é crucial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Desse modo, é notório perceber que a interação social se trata de um componente necessário para a aquisição da linguagem.

Mário Eduardo Martelotta (2009), autor do livro *Manual de Linguística*, concebe a linguagem como um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade, como a forma de interagirmos uns com os outros. Martelotta destaca que grupos sociais diferentes possuem comportamentos e formas de comunicação distintas, como exemplo, os paraenses falam diferentes dos mineiros, maranhenses, gaúchos, e vice e versa. Da mesma forma as classes sociais distintas se diferem no uso da linguagem.

Diante do exposto e entendendo os conceitos sobre linguagem e aquisição da linguagem, partindo de diferentes perspectivas, seguiremos agora para a definição do processo de aquisição da Libras e a relação com a criança surda, conforme o subitem a seguir.

2.1 A aquisição da língua de sinais e a criança surda

Antes de tudo, é interessante destacar que a deficiência auditiva é caracterizada por uma perda sensorial que gera prejuízos nas percepções do som do ambiente. Quando ocorrida no estágio da primeira infância, a deficiência auditiva pode comprometer o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico da criança. Essa deficiência é definida no Decreto 5.626, de dezembro de 2005, como uma perda auditiva bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB). Esse decreto discorre que, uma pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005).

No campo de pesquisas que versam sobre essas temáticas, a professora e pesquisadora Ronice Muller de Quadros (1997), apresenta estudos sobre a aquisição de linguagem e destaca que crianças, ao adquirirem uma língua, o fazem de forma natural, sem serem ensinadas. Essa

aquisição ocorre muito cedo, em torno dos quatro anos de idade. Segundo a autora, toda criança exposta a uma língua a aprenderá, dependendo do *input* a que ela é exposta (Quadros, 1997). Isso implica dizer que, se uma criança for exposta a duas línguas, ela será capaz de aprender ambas.

O que ocorre com crianças ouvintes, que são filhos de pais surdos é parecido. As pessoas que são mais próximas a essas crianças (os pais, por exemplo) passam a maior parte do tempo com elas, conversando, dispondo de tempo e atenção. Esse diálogo sinalizado (se os pais forem fluentes em Libras), e o uso de expressões faciais, gestos de zelo e carinho, acompanhados da Língua de Sinais servirá de *input*, as crianças o receberão numa modalidade chamada “visual-espacial”. As crianças aprenderão a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, em contato com outros familiares, ou vizinhos e amigos ouvintes, tornando-se bilíngue¹³⁵. Entretanto, a situação se difere quando se trata de crianças surdas, filhas de pais ouvintes (que não usam a Libras), pois o *input* que a criança receberá será a Língua Portuguesa oral, mas não será efetiva, em razão da condição biológica da criança (Quadros, 1997), o que pode ocasionar atrasos significativos na aquisição da linguagem.

As investigações sobre o processo de aquisição de linguagem, por crianças surdas, possibilitaram uma melhor compreensão de como ocorre esse processo. Quadros (1997) destaca em uma de suas pesquisas referentes a essa temática, que o processo de aquisição da Língua de Sinais é semelhante ao processo de aquisição das línguas faladas, e inclusive descreve os períodos que a criança passa até adquirir a linguagem, que são: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

Estudos apontam que há uma capacidade de aquisição da linguagem em seres humanos independentemente da modalidade da língua, oral-auditiva ou visual-espacial (Língua de Sinais). O estágio de um sinal inicia-se por volta dos 12 meses e finda-se até os dois anos. Pesquisas com crianças que adquirem línguas orais indicam que esse tempo se baseia no desenvolvimento de mecanismos físicos, como os tratos vocais e as mãos. Quadros (1997) aponta que há estudos que demonstram que as crianças surdas, assim como as crianças ouvintes, com menos de um ano, apontam frequentemente para indicar pessoas e objetos, mas esse gesto de apontar desaparece quando a criança surda entra no estágio de um sinal, o que sugere que a criança muda o conceito de apontação, inicialmente gestual (pré-linguístico), para um elemento do sistema gramatical da Língua de Sinais (linguístico).

¹³⁵ Bilíngüismo é a exposição a duas línguas, nesse caso, à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa oral (Quadros, 1997).

3 O ENSINO DE CONTOS LITERÁRIOS PARA SURDOS: percursos e estratégias na construção do imaginário da criança.

Conforme o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o trabalho com a linguagem oral nas instituições de ensino vem se restringindo às rodas de conversa (Brasil, 1998). Entretanto, nas práticas cotidianas na educação de crianças os discentes demonstram que é possível desenvolver a linguagem oral de vários modos, seja com o uso de gestos, sinais, movimentos corporais, e tudo que der apoio à linguagem oral. Ainda segundo o RCNEI, um dos objetivos da valorização da linguagem oral e escrita para as crianças de zero a três anos é fazer com que elas se interessem pela leitura de histórias.

Para Nelly Coelho (1991) após se contar uma história, é importante que as crianças sejam estimuladas a recontar o que ouviram. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que tenham tempo para pensar, ou se quiser, agregar outro enredo ou atribuir outro final à história. Essas mudanças transformam-se em exercícios capazes de desenvolver nas crianças o poder da observação e imaginação. No momento da leitura do texto, a criança tende a fazer pausar e traçar comentários, e é justamente nesse momento que um interdiscurso ouvido passa gradativamente a fazer parte do intradiscurso. É no reconto que as crianças estabelecem uma relação entre ficção e realidade, gerando assim interesse por essa prática.

No que se refere a prática de contar e recontar, segundo Coelho (2000), ajuda a criança a refletir sobre conceitos e valores expostos pela narrativa. Além de servir também como suporte para a construção de sentidos, as narrativas da literatura infantil para crianças surdas, contadas em português e simultaneamente interpretadas em Libras, constituem um recurso que contribui de forma significativa para a integração sociocultural do surdo, partindo da ampliação de significados em seu imaginário.

O meio familiar é um fator que muito influencia no desenvolvimento da criança, seja ouvinte ou surda. Uma criança surda, pode vir de uma família de pais ouvintes ou surdos, constitui uma minoria linguística de característica visual-espacial, inserida no meio ouvinte de língua oral majoritária. Cabe ressaltar que essa natureza visual-espacial se dá devido a modalidade da língua, neste caso, a Libras – Língua Brasileira de Sinais, que utiliza o espaço e o visual para estabelecer comunicação, e interagir com o meio, diferente do Português, que se trata de uma língua oral-auditiva. Há várias pesquisas que apontam a limitação do surdo como resultado da dificuldade comunicativa, que priva e gera uma redução de significados em seu

imaginário. Consequentemente, ocasiona a limitação do sentido sociocultural. Sobre a aquisição da linguagem do surdo, Rosa destaca que:

[...] a maioria dos pais não sabe como ensinar as crianças surdas, pois não sabem muito bem a LIBRAS, o que dificulta a comunicação e com isso a transmissão de informação. Além disso, não têm disponibilidade para trabalhar com seus filhos. Em geral, os pais sempre levam e buscam os filhos da escola, depois voltam para casa, deixam sozinhos os filhos durante as brincadeiras realizadas de casa. O ambiente familiar, geralmente, não proporciona o aprender e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Mas isso não é só uma questão de tempo, pois também esse problema ocorre em famílias as quais os pais não trabalham. O aprendizado da escrita e da leitura surge, muitas vezes, de situações em que a hora do conto é realizada nos lares (Rosa, 2006, p. 61).

Quadros (2005) e Strobel (2009) afirmam que, crianças surdas filhas de pais surdos, tem contato mais precoce com a língua de sinais, o que favorece sua capacidade de comunicação. Essas crianças, quando em contato desde a mais tenra idade com a Libras, possuem um maior desempenho na escola, mais habilidade na aprendizagem do português na modalidade escrita, bom relacionamento afetivo e social, diferente do surdo filho de pais ouvintes, que devido à barreira comunicativa, apresentam mais complicações na interação, acarretando dificuldades de aprendizagem e de sentidos socioculturais.

O texto literário estimula o surdo a expressar suas emoções, a estabelecer relações com sua comunidade, cultura e identidade. O surdo se identifica com fatos ficcionais e, por meio da literatura, adquire novos conhecimentos sobre a cultura de sua comunidade. Partindo disso, Rosa afirma que:

[...] ao surdo falta explorar e registrar seu imaginário e fantasia, bem como informação sobre a cultura e sua língua de sinais. Os materiais literários existentes carecem de uma maior estrutura e apoio linguístico considerando a particularidade do Surdo. Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da surdez (2006, p. 58).

A citação da autora revela a carência de materiais literários que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. O trabalho literário voltado para esse público ainda carece de uma estrutura que valorize plenamente a língua de sinais. Essa lacuna afeta a exploração do imaginário e da fantasia, aspectos fundamentais para a formação cultural e identitária. Ao utilizar a visão como principal via de acesso à informação, a união entre mídia e literatura pode ser uma poderosa ferramenta no ensino de surdos, além de proporcionar maior

representatividade para essa comunidade. A produção de materiais literários acessíveis em Libras é, portanto, essencial para promover uma educação inclusiva e rica em significado.

Segundo o RCNEI, as crianças “constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (Brasil, 1998, p. 21). Tal afirmação vai de encontro à teoria sóciointeracionista de Vygotsky (1998) que defende a ideia da construção do conhecimento numa relação de interação social entre professor e aluno, a partir do uso da literatura infantil na educação de indivíduos surdos. Durante esse processo, segundo a autora Ronice Quadros, o uso da língua de sinais é de suma importância:

[...] instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos de uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva (2011, p. 35).

Diante do exposto, é possível observar que as práticas de ensino usando contos literários, contado em Libras, promovem um desenvolvimento e influência positiva sobre o imaginário da criança surda, possibilitando momentos de criação, significação e ressignificação da narrativa. Tudo isso favorece a percepção sociocultural do surdo, bem como a sua formação identitária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pontos elucidados na presente pesquisa, é possível perceber que o processo de aquisição da língua por crianças surdas é análogo ao de uma criança ouvinte, com isso, urge a necessidade da busca por estratégias que visem promover o desenvolvimento desses alunos. A condução desse trabalho junto aos textos literários se trata de uma poderosa ferramenta de ensino, que deve necessitar estar atrelada enquanto metodologia de ensino desde a mais tenra idade para surdos.

O meio social e as relações da criança surda favorecem a aquisição da língua bem como a ampliação da linguagem, o que ocasiona uma maior facilidade na sua comunicação, e consequentemente, no seu conhecimento de mundo. A grande questão gira em torno das barreiras comunicativas encontradas em sala e como o professor pode ultrapassá-las. A formação adequada é uma via de acesso importante que poderá permitir que o professor, além

de refletir sobre a sua atuação, desenvolva um olhar diferenciado, enxergando no aluno surdo alguém que também precisa ter um ensino de qualidade.

A relação da criança surda com o meio social no qual está inserida, faz com que ela se veja enquanto sujeito de uma comunidade, com identidade e cultura própria. Isso acaba gerando um sentimento de pertencimento. Desse modo, a literatura infantil não só deve, como precisa ser utilizada também como instrumento de aprendizagem da própria língua de sinais, pois ocorre que, em grande parte, os surdos chegam na escola com um conhecimento básico da língua, ou as vezes, zero, por não terem o hábito de dialogar, seja em casa, com a família, ou com os amigos.

Dessa forma, encerra-se por ora a discussão e reflexões propostas com o desenvolvimento deste artigo. Esse fechamento se ampara no entendimento segundo o qual é necessário que as práticas de letramento literário sejam permanentemente ressignificadas e atualizadas, fornecendo aos estudantes (surdos e não-surdos) formação escolar que articule tanto o conhecimento técnico quanto o aprimoramento sensível.

REFERÊNCIAS

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Aquisição da Linguagem**: Considerações da Perspectiva da Interação Social. In: Eduardo Remor. (Org.). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, Paraíba. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>>. Acesso em: 11/08/2022.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10/08/2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHOMSKY, Noan. **Language and Problems of knowledge**: The Managua Lectures. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

k, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice. **Aquisição bilíngue intermodal**: Libras e Português. In: 18º Intercâmbio de Linguística Aplicada, 2011, São Paulo: Caderno de Resumos, 2011.

QUADROS, Ronice. “O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos”. In E. Fernandes (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2006 26-36.

strpiah

ROSA, F. **Literatura Surda**: Criação e Produção de Imagens e Textos. © ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

PIAGET, J. . **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

VYGOTSKY, L.S. . **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O EXPERIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE ORALIDADE NOS ESTUDANTES COM AUTISMO

Geana Rodrigues Oliveira¹³⁶

Gilvana Nascimento Rodrigues Cantanhêde¹³⁷

Resumo: Este relato de Experiência trata sobre o experimento como estratégia utilizadas para auxiliar na oralidade dos estudantes com autismo em uma turma de inclusão escolar. O objetivo geral consistiu em ampliar a habilidade da oralidade em estudantes com autismo através da realização de experimentos, o específico, foi reconhecer os malefícios do sal em excesso para saúde. A metodologia utilizada foi a realização de um experimento na turma de 3º ano do fundamental, usando sal e batatas para alertar aos estudantes sobre os riscos à saúde do excesso de sal no organismo e, em contrapartida, desenvolver a oralidade. Conclui-se que para os estudantes com autismo e demais, acompanhar as etapas do experimento, depois falar sobre as etapas e fazer uma síntese final, favoreceu a ampliação da habilidade da oralidade, principalmente, aos estudantes autistas que precisam ter uma sequência de falas que fazem sentido para eles. Nesse sentido, considera-se os experimentos como boa estratégia de ampliação da oralidade nos estudantes autistas.

Palavras-chave: Autismo. Experimento. Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possuem comprometimentos na comunicação social e nas interações sociais, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2014, p.50). Dessa forma, a escola para incluir os estudantes com autismo, precisa conhecer as especificidades deles e se organizar para ajudá-los a desenvolver suas potencialidades.

De acordo com o próprio Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais -DSM-5 (2014, p. 52), para as pessoas com autismo precisa ser disponibilizados diferentes níveis de suportes, que são os apoios que devem ser concedidos às pessoas com autismo para que elas possam desenvolver ao máximo, suas potencialidades.

O DSM-5 destaca três níveis de suportes, no nível 1 é exigido apoio, pois a gravidade no que concerne aos prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamentos restritos e

¹³⁶ Especialista em psicopedagogia e neuro psicopedagogia, cursando especialização em Autismo e ABA pela Fasul Educacional. Professora na educação básica. E-mail: geanaroliveira@hotmail.com

¹³⁷ Doutoranda em Educação pela UFMA, mestra em Educação pela UFMA, Professora Assistente UFMA/CCSB. E-mail: gilvana.nr@ufma.br

repetitivos são bem menores do que no nível 2 e 3. O nível 2 é exigido apoio substancial, para que os prejuízos da comunicação social e os padrões de comportamentos restritos e repetitivos sejam trabalhados a fim de dar maior independência e qualidade de vida a pessoa com autismo. O nível 3 é exigido apoio muito substancial de maneira que os tratamentos, terapias e intervenções necessárias e possíveis possam ajudar a pessoa com autismo, concedendo mais qualidade de vida. Sempre que possível, a pessoa com autismo precisa receber atendimento multidisciplinar envolvendo profissionais da assistência social, educação e saúde.

Embora existam os níveis de suporte para melhor atender e entender a pessoa com autismo, ainda assim, cabe ressaltar que por ser um espectro, cada pessoa terá suas especificidades. Por isso, há necessidade de um olhar atento pelo professor, boa convivência e diferentes estratégias de intervenções para auxiliar o desenvolvimento do estudante autista. Dessa forma, vê-se os desafios da função docente no apoio a pessoa com TEA. “Por se tratar de um espectro de condições, o padrão comportamental e cognitivo das crianças com TEA pode variar bastante, o que impõe ao professor desafios específicos no manejo com o aluno com TEA e com os demais da turma” (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 2).

Na perspectiva da inclusão escolar os estudantes com autismo e os demais tem o direito de participar da escola, para além de apenas ter acesso, mas principalmente, de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento integral do estudante. Assim, cabe ao professor propor diferentes estratégias para que haja aprendizagens significativas. Entre tantas as estratégias, destaca-se a utilização de experimentos.

Freitas e colaboradores (2018), a partir dos estudos de Barbieri afirma “que o ensino de ciências através de experiências é apontado por todos [...] como condição básica para a aprendizagem, no entanto o ensino experimental não se viabiliza nas escolas”. Aprender por meio de realização de experimento, se torna mais divertido e estimula vários sentidos ao mesmo tempo, além de estimular a oralidade, ser uma atividade realizada a partir do passo a passo, o que favorece a melhor compreensão do estudante autista.

2 METODOLOGIA

Para realização da aula com experimento houve 4 momentos, tendo sido o 1º momento: ministração da aula expositiva e dialogada sobre a necessidade da ingestão de alimentos saudáveis e o uso equilibrado do sal para não haver comprometimento da saúde. Priorizar e estimular a

participação dos estudantes, valorizando cada fala; e o 2º momento: realização do experimento. Os materiais necessários foram 2 recipientes de plásticos transparentes, água em temperatura ambiente, 2 batatas e sal.

O experimento consistiu em fazer das batatas dois copinhos, ou seja, fazer um furo central na batata. Colocou água nos 2 recipientes de plásticos, o suficiente para que o fundo do copo feito com a batata ficasse submersa sem que a água passasse para o interior do copo de batata. Em um dos recipientes com água e o copo de batata foi acrescentado sal na água (recipiente B), o outro recipiente ficou com água e o copo de batata (recipiente A). Foi preciso aguardar 2h até que no recipiente B foi observado sal e água no interior do copo de batata, enquanto, no interior do copo de batata do recipiente A, continuou sequinho e sem sal por dentro.

3º momento: incentivar os estudantes a falarem sobre o que aconteceu com as batatas. Nesse momento a professora, além de enfatizar o que aconteceu no experimento após as 2h de espera, ressaltou sobre os problemas de saúde em decorrência do excesso de sal na alimentação.

4º momento: desenhar o passo-a-passo do experimento para explicar o que foi desenhado para a turma.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A turma de 3º ano que deu origem a este relato de experiência, era formada por 25 crianças com a idade de 8 anos, dentre elas, havia 1 criança com paralisia cerebral e 3 estudantes com autismo de nível 1 de suporte. Entre os estudantes com TEA, um tinha deficiência intelectual e não sabia ler, porém, escrevia apenas como transcrição.

Foi pensando no estudante com autismo, que ainda não se apropriou da leitura e da escrita, que se cogitou como atividade final de síntese, o desenho. O desenho é uma arte e uma das linguagens mais utilizadas desde os tempos antigos. Cabe ressaltar, que em todos os desenhos, feito pelos estudantes, havia uma escrita, seja de palavras ou de frases para identificar a imagem desenhada por eles. O estudante com autismo que não sabia ler, escreveu a palavra batatas no espaço onde ele as desenhou. Dessa forma, há que se destacar a importância das diferentes linguagens que podem e devem ser exploradas na sala de aula.

Os três estudantes com autismo fazem uso da linguagem oral, porém, comumente precisam de ajuda para organizar o pensamento a fim de ter uma sequência bem mais elaborada da fala. A realização do experimento favoreceu tempos de discussões entre os alunos e com a professora,

ademais, permitiu o passo-a-passo, que contribuiu com o estudante com autismo na formalização de uma sequência.

Mesmo crianças sem dificuldades de linguagem evidentes podem também requerer alguns sistemas potencializadores da comunicação, em certas situações. A maioria das crianças autistas apresenta dificuldades de compreensão de linguagem abstrata ou dificuldade para lidar com sequências complexas de instruções que necessitam ser decompostas em unidades menores (Bosa, 2006, p. 49)

Com a realização da aula utilizando o experimento, observou-se o interesse de todos os estudantes, sobretudo, na preparação do experimento e no resultado. Trabalhar com experimento proporcionou maior visibilidade das ações, permitindo que os alunos aprendessem e fizessem perguntas, além de permitir que eles elaborassem hipóteses sobre os resultados. Dessa forma, percebe-se como o experimento se torna em um eficiente material didático. Para Silva, Giordani & Menotti (2009, p. 12) os materiais didáticos,

Como meios facilitadores da aprendizagem, devem ser associados à realidade sociocultural dos educandos, pois assim o professor os utilizará tendo como pressuposto a realidade de seus alunos, tornando a aprendizagem significativa e eficaz. Este material deve ser pensado, também, de acordo com o contexto onde a escola está inserida, tornando-se ainda mais atrativo e provocar a curiosidade das crianças. Deve ele ser produzido e elaborado com o intuito de estimular habilidades e desenvolver o aluno por completo (intelectual social e pessoal).

O momento do resultado do experimento, foi o mais aguardado, a curiosidade em saber se as hipóteses pensadas pelos estudantes foram confirmadas ou não, ficou em suspense até esse instante. Todos ficaram atentos as explicações e participaram nas discussões, os principais pontos destacados por eles foram: depoimentos sobre familiares com hipertensão arterial, alimentos com muita adição de sal, como os salgadinhos e outros alimentos ultraprocessados.

O último momento, que consistiu na síntese do experimento através do desenho, precisou de intervenções bem pontuais na realização da atividade pelos estudantes com autismo para que eles se atentassem a sequência. Antes do início da atividade do desenho, importante ressaltar que a professora, retomou oralmente, a sequência do experimento e pediu para que alguns alunos completassem, incentivando assim, a fala lógica e situada. Os estudantes autistas, embora em poucas palavras, deram sequência à fala da professora.

CONCLUSÃO

Os estudantes com autismo têm possibilidades de aprenderem, basta que sejam utilizadas estratégias variadas. O experimento consiste em uma possibilidade de ministrar aulas mais dinâmicas, sobretudo, quando os materiais utilizados são de fácil acesso e seguros para serem manuseados em sala.

A aula com experimento resultou em uma boa estratégia de aula para todos os estudantes, principalmente, para os estudantes com autismo que se expressaram através da participação na realização do experimento e no momento final que possibilitou aos estudantes recriarem o passo-a-passo do experimento, através do desenho, para apresentar para turma.

Além de incentivar a oralidade do aluno com autismo, de forma mais organizada e sequencial, o experimento proporcionou uma reflexão acerca dos prejuízos à saúde, devido ao excesso de sal nas comidas, que provoca hipertensão arterial e outros males.

Este relato de experiência consistiu em uma forma de reafirmar que as pessoas com autismo podem aprender e o que precisa ser modificado são as estratégias de ensino, as circunstâncias, as pessoas e as atitudes de quem as cercam. Ainda se tem muito a aprender com as pessoas com autismo, pois, são elas que dão pistas sobre a melhor maneira de ensinar e em quais situações elas se sentem bem e mais confortáveis.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86.

FREITAS, Afrânio dos Santos; FREITAS, Doraltt dos Santos; SILVA, Jakeline Vieira da; SILVA, Josefa Neves da; SANTOS, Taize Janiele dos. **A Importância dos experimentos simples para as aulas de ciências e sua influência no processo de ensino aprendizagem**. *Diversitas Journal*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 329–335, 2018. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v3i2.555. Disponível em: https://diversitas.emnuvens.com.br/diversitas_journal/article/view/555. Acesso em: 25 set. 2024.

BOSA, C. A.. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s47–s53, maio 2006.

Silva, E. L.; Giordani, E. M. & Menotti, C. R. (2009). **As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em: <http://> Acesso em 30 de junho de 2024

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.. **INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. e217841, 2022.

OS CAMINHOS DA INCLUSÃO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Kalynne Sued Santos Trindade¹³⁸
Thelma Helena Costa Chahini¹³⁹

Resumo: A inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial é amparada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que reafirma a Educação Especial enquanto uma modalidade da educação. Compreendendo a Educação Especial nesta perspectiva faz-se necessário debatermos como essa inclusão ocorre no ambiente escolar, e como os componentes curriculares perpassam o processo de inclusão desses estudantes. É neste sentido que este artigo se propõe a examinar a relevância de pensar o ensino de história a partir de uma perspectiva inclusiva, à luz das investigações teóricas contemporâneas. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica, exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Iremos discutir acerca do ensino de história em uma perspectiva inclusiva analisando e refletindo a partir de estudiosos que abordam o ensino de história, e as possibilidades da inclusão escolar neste componente curricular.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino de História. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar de educandos com deficiência é uma luta de muitos anos. De acordo com Lima (2006) a Educação Especial surge como parte de uma proposta de educação para todos que repudiam a discriminação e exclusão social.

Refletir sobre a inclusão educacional é reconhecer o direito ao acesso à educação para todos, nessa perspectiva defender tal direito, é levar em conta a necessidade de entendermos a educação como democrática e inclusiva, criando assim um espaço que valoriza o respeito, o reconhecimento e a equidade.

Segundo Bittencourt (2018), a história enquanto componente curricular, é responsável pelo desenvolvimento ético, democrático e social dos estudantes, possibilitando que compreendam o desenvolvimento da sociedade e busquem melhorias para a sociedade futura. Nessa perspectiva, acreditamos na importância de se ampliar as análises acerca do ensino de história em uma

¹³⁸ Estudante de Mestrado PPGE-UFMA, Professora de História da Rede Pública de Paço do Lumiar-Ma, Graduada em História Licenciatura. Email: sued_kalynny@hotmail.com

¹³⁹ Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Mestre e Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Educação Especial. thelmachahini@hotmail.com

perspectiva inclusiva, refletindo possibilidades que possam auxiliar os professores das salas de aula regular a desenvolverem um trabalho que inclua todos os estudantes.

Este artigo tem como objetivo ressaltar a relevância de se pensar o ensino de história a partir de uma perspectiva inclusiva, à luz das investigações teóricas contemporâneas. Para alcançarmos este propósito nos propomos a desenvolver uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa.

Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Castro, Ferreira e Gonzalez (2013) se trata de um tipo de pesquisa que investiga ideias, conceitos e analisa as posições dos autores sobre determinado tema.

2 INCLUSÃO UMA PERSPECTIVA

Conforme Mantoan (2015), a inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, sendo necessário que o docente repense sua estrutura de trabalho e reflita sobre seu papel enquanto professor e sua relação com os educandos em sala de aula. Entende-se que é fundamental que os professores estejam abertos as novas possibilidades e metodologias, buscando sempre promover acessibilidade em sua prática pedagógica para atender às necessidades de todos os estudantes.

Susan Stainback e Willian Stainback (2007) argumentam que os defensores da inclusão devem reconhecer que escolas com práticas educacionais sólidas beneficiam todos os educandos. Eles destacam que a presença de estudantes com deficiência em salas de ensino regular, assim como seus sucessos e fracassos, pode servir como indicador de qualidade da educação. A escola inclusiva preconiza um ambiente escolar que possibilita a valorização das diferenças, e se baseia na equidade e em princípios democráticos.

Chahini (2010) sinaliza que as instituições de ensino formal devem se adequar à perspectiva da educação inclusiva, revisando suas concepções acerca do público alvo da Educação Especial/Inclusiva, investindo na formação inicial e continuada visando uma educação de boa qualidade e um processo de aprendizagem eficaz e inclusivo.

É importante destacar que a inclusão de estudantes com deficiência na sala regular é respaldada pelo ordenamento jurídico. E essa inclusão é benéfica a todos. Nessa perspectiva compreendemos que o ensino de história deve ser pensado na perspectiva inclusiva, haja vista a presença de estudantes do público-alvo da Educação Especial, em sala de aula.

3 ENSINO DE HISTÓRIA: FORMAÇÃO ÉTICA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

Bloch (2001) destaca que a ciência histórica tem como uma de suas características ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, leis ou estruturas. A história é uma busca e, portanto, uma escolha. Ela é a ciência que estuda as ações humanas no tempo e como essas ações impactam a atualidade.

Compreender a essência da história conforme descrita por Bloch (2001) é fundamental para contextualizar a importância do componente curricular de História nas escolas. Este componente faz parte do currículo escolar obrigatório desde 1837, com a institucionalização do Colégio Pedro II. A história, enquanto disciplina escolar, passou por mudanças significativas ao longo dos anos, sofrendo alterações em seus métodos, conteúdos e finalidades (Bittencourt, 2018).

O componente curricular de história vem sofrendo alterações ao longo do tempo, haja vista que a sociedade vem mudando. De acordo com Rusen (2010) a história alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, e a vida prática se alimenta da história de forma consistente e abrangente. A consciência histórica, para o autor, ocorre quando a informação progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental dos indivíduos e é por eles utilizada, com alguma consciência, no seu cotidiano.

Segundo o Documento Curricular do Território Maranhense: “A disciplina trabalha, portanto, com a alteridade, o que pode ajudar os estudantes a desenvolverem empatia para entender as diferenças em vez de rejeitá-las sem pensar” (Pág. 437, 2019).

Compreendemos que essa perspectiva prima por uma visão inclusiva do ensino de história, que cria um ambiente escolar acolhedor das diferenças e prepara os estudantes para a vida em sociedade, construindo cidadãos que preconizam a democracia.

A pesquisa realizada por Silva (2016) enfatiza a importância da formação continuada dos professores de história como um meio para um ensino inclusivo. Isso implica um compromisso com a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas, a fim de garantir uma educação acessível para todos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

Ao internalizarmos a significância do ensino de história, emerge a indispensável demanda de dotar os estudantes do público alvo da Educação Especial com uma perspectiva enriquecida quanto à edificação dos valores éticos, políticos e democráticos. Isso ressalta a necessidade crucial de oferecer aos educandos com deficiência a compreensão dos elementos fundamentais que sustentam a sociedade, a cidadania e a participação ativa em uma democracia plena.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as discussões acerca da inclusão de estudantes do público-alvo da Educação Especial em nossas escolas perpassam por um aprofundamento das reflexões sobre os componentes curriculares oferecidos nas instituições de ensino.

É fundamental que os profissionais que ensinam história nas escolas, e que veem essa disciplina como um componente curricular que contribui para uma sociedade democrática e inclusiva, reflitam sobre a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. Isso inclui repensar a forma de ensinar história em sala de aula, além de considerar recursos pedagógicos e estratégias para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, garantindo que a história cumpra de fato seu papel no desenvolvimento ético e democrático a que se propõe.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo, 2018.

BLOCH, Marc. Apologia da história, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. Metodologia da pesquisa em educação. Nova Iguaçu -RJ: Marsupial, 2013.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Marília, 2010.

LIMA, Priscila Augusta. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARANHÃO, Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares. 1. Ed. São Luís, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

RUSEN, Jorn. Jorn Rusen e o Ensino de História. Curitiba: Ufpr, 2010.

SILVA, Luís Henrique da. Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual. Marília, 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Welaine Sales de Barros¹⁴⁰

Silvana Maria Moura da Silva¹⁴¹

Resumo: A participação da família na intervenção precoce direcionada para crianças com transtorno do espectro autista é um fator decisivo para o sucesso da intervenção. Objetivou-se analisar as percepções dos profissionais da equipe multidisciplinar sobre a participação da família no processo de intervenção precoce de crianças com esse transtorno. Tratou-se de pesquisas qualitativa, estudo de caso, descritiva e documental, assentada no método fenomenológico. Aplicaram-se entrevistas semiestruturada com 02 fonoaudiólogas, 02 professoras de educação física e 01 terapeuta ocupacional integrantes da equipe multidisciplinar de intervenção precoce de um centro educacional especializado ludovicense. A família é concebida como colaboradora do processo de intervenção, promotora de melhores resultados às crianças por meio das trocas de informações e aplicação de estímulos em ambientes domésticos. Conclui-se ser necessário avançar na construção das percepções sobre intervenção precoce centrada na família, passando de uma visão colaboradora para uma família na qual as práticas a tenham como centralidade.

Palavras-chave: Intervenção precoce. Transtorno do Espectro Autista. Intervenção centrada na família.

1 INTRODUÇÃO

A intervenção precoce (IP) é considerada uma junção de práticas ou técnicas desenvolvidas e coordenadas por profissionais de equipe multidisciplinar, direcionadas às crianças, à família e ao meio, com a finalidade de assegurar recursos necessários para prevenir, detectar e apresentar uma resposta imediata, planejada, sistemática, dinâmica e integral às necessidades transitórias ou

¹⁴⁰ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Técnica em Assuntos Educacionais da UFMA e Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Maranhão. E-mail: welaine.sb@ufma.br

¹⁴¹ Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicologia (UFSCar). Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). E-mail: silvana.moura@ufma.br

permanentes da criança com até seis anos de idade, com deficiência ou transtornos em seu desenvolvimento ou risco de vir a manifestá-los (Sánchez *et al.*, 2003). A partir desse conceito de IP evidencia-se que a família também é considerada um alvo da IP, tirando a centralidade da criança.

Isto se justifica porque, atualmente, os modelos de desenvolvimento bioecológico, transacional e contextual são amplamente utilizados para fundamentar a implementação de programas ou serviços de IP. Tais modelos estão enquadrados dentro de uma perspectiva desenvolvimental sistêmica, o que significa que vários aspectos (sociais, culturais, etc.) influenciam ou interferem no desenvolvimento infantil e que, por isso, são tão importantes quanto os aspectos biológicos, sendo, portanto, necessário reconhecer a interdependência entre organismo e ambiente de forma contextualizada. À vista disso, a formulação dos conceitos e princípios, bem como as categorias e critérios de organização dos programas ou serviços de IP passaram a ter suas bases sustentadas por essas teorias (Hansel; Bolsanello, 2012; Tegethof, 2007).

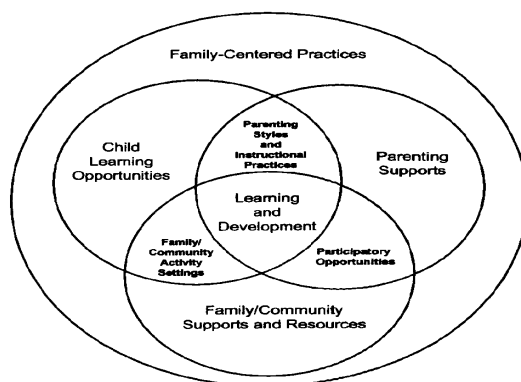
Acompanhando essa evolução, Dunst (2000) avança no desenvolvimento de práticas centradas na família, passando de uma abordagem filosófica para uma abordagem conceitual e empírica, formulando, nesse processo, três modelos de IP, denominados de primeira, segunda e terceira gerações.

Detendo-se no modelo de IP precoce de terceira geração, cabe destacar dois motivos que levaram Dunst (2000, p. 101) a avançar do modelo de segunda geração para conceber esse modelo de terceira geração: primeiro, por entender que foi construído um entendimento deturpado sobre os objetivos de intervenção dos sistemas familiares no modelo de segunda geração e segundo pela “necessidade de incorporar mais avanços num modelo que alarga a atenção a outros aspectos importantes das influências e intervenções ambientais”, chamando atenção para o fato de que a família é compreendida como um todo na sua abordagem dos sistemas familiares, considerando cada indivíduo da família, incluindo a criança motivadora do ingresso nos serviços de intervenção precoce e que em algumas abordagens, por algum motivo, a criança foi esquecida enquanto integrante da família.

No modelo de IP de terceira geração, as principais dimensões consideradas por Dunst (2000, p. 102) como elementos chave, são: as oportunidades de aprendizagem das crianças (envolventes, capazes de gerar competências e possibilitar a criança ter o domínio sobre essas

competências); os apoios parentais (orientações e aconselhamento que reforçam conhecimentos e competências parentais já identificadas e que promovem a aquisição de novas competências); e os apoios familiares/comunitários (“recursos intrafamiliares, informais, comunitários e formais necessários aos pais para terem tempo e energia para se envolverem em atividades parentais e de educação dos filhos”), fornecidos de forma centrada na família. Essas dimensões estão relacionadas entre si por meio de práticas operacionais eficazes (atividades configuradas para a família e comunidade, oportunidades de participação e estilos parentais e práticas instrucionais) que levam, por conseguinte, ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo de terceira geração de intervenção precoce



Fonte: Dunst (2000, p. 101).

Sobre essas interseções representadas na Figura 1, que conectam ou relacionam uma dimensão à outra, descreve-se que,

[...] A intersecção das oportunidades de aprendizagem das crianças e dos apoios familiares/comunitários define os contextos de atividades que servem como fontes e contextos de oportunidades naturais de aprendizagem como parte da vida familiar e comunitária (Dunst & Bruder, 1999) [...]. A intersecção das oportunidades de aprendizagem das crianças e dos apoios parentais define os estilos parentais e as práticas instrucionais mais susceptíveis de terem consequências para o desenvolvimento [...]. A intersecção de apoio parental e apoio familiar/comunitário define os tipos de oportunidades participativas e interativas que os pais têm com os membros da rede pessoal de apoio social, influenciando as atitudes e comportamentos parentais (Dunst, 2000, p. 102).

Com a descrição da configuração desse novo modelo de IP (modelo de terceira geração), percebe-se que Dunst cumpre o objetivo de ampliar os contextos de influência e incluir intervenções ambientais, como o destaque às oportunidades naturais de aprendizagem. Essa estruturação leva a compreender as atividades da vida diária, rotinas da criança e da família, festejos tradicionais da família e da comunidade, etc. como as experiências de vida da criança em desenvolvimento, vivenciadas em ambientes naturais e que, por isso, são capazes de ofertar diferentes oportunidades de aprendizagem à criança, seja de forma planejada ou criativa. A rede de apoio social atua no sentido de estimular ou não determinadas atitudes ou decisões relacionadas ao desenvolvimento da criança, compartilhando e ensinando novas perspectivas sobre o cuidar e educação dos filhos. Ressalta-se que, nos sistemas familiares, uma prática centrada na família significa colocar “as famílias em papéis centrais e fulcrais nas decisões e ações que envolvem as prioridades e preferências da criança, dos pais e da família” (Dunst, 2000, p. 101).

As problemáticas, que se opõem à adoção dessa IP de terceira geração ou mudança prática de concepção, estão relacionadas ao fato de, no Brasil, os documentos legais promulgados em favor da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda, carecerem de efetividade, devido ao baixo nível de conscientização da população brasileira sobre o TEA, constituindo-se uma das dificuldades para promoção dessa efetividade ou da “eficácia social desses preceitos legais no mundo fático” (Fernandes, 2020, p. 1526). Diante dessa pendência de efetividade, o impacto do TEA sobre as famílias é enorme, afetando os aspectos emocionais, econômicos e sociais. Ademais, os custos para tratamento adequado são altos e poucas famílias possuem condições econômicas, sociais e emocionais para suprirem as necessidades decorrentes do diagnóstico desse transtorno (Mello *et al.*, 2013).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) destaca que a formação de uma equipe interdisciplinar para atuação no TEA deverá ser composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas e profissionais de educação física, mantendo as ações apoiadas em três pilares: família, educação e saúde.

No que tange à família, Dawson e Osterling (1997) ressaltam que o envolvimento familiar completa uma lista de seis elementos fundamentais para implementação de programas ou serviços em IP para crianças com TEA, sendo considerado um fator decisivo para o sucesso da intervenção. Assim, as autoras destacam a necessidade de incluir os pais na intervenção com a criança, oferecer treinamento aos pais, dar apoio e suporte para diminuição do estresse emocional e reconhecer que a família pode fornecer uma visão única para criação do plano de intervenção adequado às necessidades da criança e de interesse familiar.

Lampreia (2007, p. 112) fundamentada em Guralnick (2000), também, alarga a percepção sobre a família, indicando que a inclusão da família na intervenção, tanto como coterapeuta, recebendo orientação e treinamento, quanto como participante, sendo beneficiada com serviços de apoio e aconselhamento é fundamental para amenizar os estressores familiares, de modo a “garantir a motivação para um engajamento satisfatório na programação”, interferindo de forma positiva no desenvolvimento da criança.

A pesquisa desenvolvida por Gomes *et al.* (2017) com o objetivo de avaliar os efeitos da intervenção comportamental precoce e intensiva no desenvolvimento de crianças com autismo atendidas em um centro brasileiro especializado, por meio de capacitação de cuidadores, destaca que os resultados encontrados corresponderam aos achados de estudos já publicados na literatura, dentre os quais cita-se: ganhos em todas as áreas avaliadas pelo Inventário Portage Operacionalizado (IPO) e na maioria das áreas avaliadas pelo *Psychoeducational Profile-Revised* (PER-R) – quatro crianças não apresentaram ganhos na área cognitiva verbal. Entretanto, as autoras concluíram que apesar das melhoras identificadas, essas não foram suficientes para superar o atraso no desenvolvimento, sugerindo a necessidade de continuidade do estudo para avaliação dos resultados a longo prazo, haja vista que as intervenções comportamentais intensivas precisam ser realizadas por um período de dois anos ou mais.

O estudo realizado por Silva (2018) tem como objetivo de analisar o itinerário terapêutico de pessoas com diagnóstico de TEA no município de Campinas-SP, nas perspectivas de seus familiares demonstra que o itinerário terapêutico teve início com a identificação precoce, que é marcada por diversos desafios, como o diagnóstico tardio e atraso do início da intervenção, e por desgastes e sobrecarga emocional familiar; e, em relação às barreiras, os obstáculos relacionados à organização e ao acesso aos serviços de saúde, somados às diferenças socioculturais das pessoas são os aspectos mais relevantes. A autora conclui que os procedimentos em atenção à saúde de pessoas com autismo devem dar suporte aos familiares por meio do acolhimento, com atenção aos elementos psicoafetivos e à promoção de redes de apoio.

A pesquisa de Andalécio *et al.* (2019) teve como objetivo descrever e avaliar a aplicação de um modelo de Intervenção Comportamental Intensiva com uma criança com autismo gravemente comprometida e não falante, realizada por meio da capacitação dos cuidadores, conclui que a criança obteve ganhos em seu desenvolvimento e constatam a viabilidade da capacitação de cuidadores para aplicação da intervenção comportamental intensiva em ambientes escolar e residencial.

A análise dos trabalhos produzidos por Andalécio *et al.* (2019), Gomes *et al.* (2017) e Silva (2018) permitiu observar que as pesquisas mais recentes sobre IP com foco no TEA investigaram principalmente os efeitos e benefícios da IP para a criança e sua família, por meio de programas de intervenção que envolvem a capacitação de cuidadores e, posteriormente, a implementação do programa por esses cuidadores, evidenciando a importância e necessidade desse tipo de suporte à família dessas crianças. Assim, partindo tanto desses estudos que confirmam a eficácia das intervenções parentais e quanto da concepção atual de IP centrada na família, especialmente a de terceira geração concebida por Dunst (2000), pode-se entender que a incorporação dessas propostas de intervenção parentais em programas mais abrangentes e sistêmicos de IP constitui um importante fator que pode implicar na melhoria dos resultados e, conseqüentemente, em uma melhor qualidade de vida para a criança e sua família.

Nesse sentido, tendo como parâmetro o modelo de IP de terceira geração de Dunst (2000), o problema da pesquisa compreendeu saber: Quais as percepções dos profissionais da equipe multidisciplinar sobre a participação da família no processo de intervenção precoce de crianças com TEA? O objetivo foi analisar as percepções dos profissionais da equipe multidisciplinar sobre a participação da família no processo de intervenção precoce de crianças com transtorno do espectro autista.

2 DESENVOLVIMENTO

A Pesquisa realizada na dissertação originária deste artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 4.141.921, em conformidade com as determinações da Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva e documental, assentada no método fenomenológico. O estudo de caso foi focado nos profissionais integrantes da equipe multidisciplinar do serviço de IP de um centro educacional especializado em São Luís (MA), por atender crianças com TEA nas áreas de psicomotricidade, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

Participaram 05 (cinco) profissionais integrantes da equipe multidisciplinar do serviço de IP de um centro especializado no atendimento de crianças com TE, sendo: duas com formação em

fonoaudiologia (FO1 e FO2), duas em educação física (EF1 e EF2) e uma em terapia ocupacional (TO1). Quatro eram do gênero feminino e um do masculino, com idade variando entre 44 e 56 anos.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada para coleta dos dados, via Google Meet, realizadas entre dezembro/2020 e março/2021, período de isolamento imposto pela Pandemia de *Corona Virus Disease* 2019. A análise dos dados seguiu o modelo de Giorgi (1985), aplicando-se, ainda, análise nomotética (Bicudo, 2011).

As respostas provenientes da pergunta “Como é a participação da família no processo de IP com crianças com TEA?” foram organizadas no Quadro 1, o qual aponta algumas situações evidenciadas nas falas dos(as) participantes e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Educacional Especializado ludovicense sobre a participação da família no processo de atendimento das crianças com TEA.

Quadro 1 – Síntese das situações em que ocorrem a participação da família

FONTE DOS DADOS	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA
FO1	Ocorre durante o processo de avaliação indireta e no dia a dia dos atendimentos por meio das trocas de informações Orienta os pais na expectativa de que estes aproveitem as rotinas domésticas para também estimularem a criança.
FO2	Idem
TO1	Ocorre durante o processo de avaliação indireta, no dia a dia dos atendimentos por meio das trocas de informações e ao final de cada semestre para devolutiva aos pais.
EF1	Ocorre durante o processo de avaliação indireta, no dia a dia dos atendimentos por meio das trocas de informações e ao final de cada semestre para devolutiva aos pais Orienta os pais na expectativa de que estes aproveitem as rotinas domésticas para também estimularem a criança.
EF2	Ocorre durante o processo de avaliação indireta e no dia a dia dos atendimentos por meio das trocas de informações.
PPP	Propõe a participação por meio do recebimento de apoio e orientação sistemática promovida pelos profissionais, individualmente ou em grupo, e ao final de cada semestre para devolutiva aos pais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas sínteses dos relatos e do PPP (Maranhão, 2017).

A sintetização destas informações demonstra que, apesar do PPP propor que os pais sejam incluídos, também, como beneficiários do serviço de IP por meio do recebimento de apoio e orientação sistemática, esse apoio e orientação tem ocorrido de modo mais informal, envolvendo troca de informações e orientações rápidas, não sistematizadas, com a expectativa de que a família aproveite as oportunidades do ambiente doméstico para também estimular as crianças. Em caráter mais formal, a participação da família tem ficado limitada à fase da avaliação inicial e das devolutivas aos pais ao final de cada semestre.

Conforme evidenciado no Quadro 1, a família participa do planejamento de forma indireta, por meio das informações fornecidas sobre a criança durante o processo de avaliação. Entretanto, não foi possível observar se os interesses da família são levados em consideração para esse processo.

Com base nesses dados seria possível deduzir que a participação das famílias esteja limitada apenas a uma função colaborativa, para que seja dada continuidade às ações interventivas com a criança em ambiente doméstico. Todavia, isso não pode ser afirmado, porque depende da análise de outras variáveis que não foram objetivos desta pesquisa, tais como analisar as ações realizadas pelos(as) profissionais da psicologia e assistência social para identificar quais ações eram promovidas em benefício da família.

Contudo, é preciso compreender que para um serviço de IP constituir-se como um modelo de terceira geração, conforme paradigma engendrado por Dunst (2000), é essencial que a família assuma um papel central em todas as fases do processo, e que a equipe enxergue a criança atendida como parte integrante dessa família. Além disso, é necessário que os profissionais desenvolvam habilidades e competências para atuar de forma colaborativa, participativa e acolhedora junto à família, garantindo a contemplação dos interesses e necessidades dessa família no plano de trabalho individualizado e que as ações de aconselhamentos, orientações e demais suportes sejam ofertadas às famílias de forma sistematizada, focando nas funcionalidades do contexto familiar.

Outro aspecto que ficou destacado pela EF1 foi quanto à generalização dos aprendizados da criança, o que só tem sido possível por meio da colaboração da família, visto que a estrutura do serviço não possibilita o planejamento e realização das atividades em espaços diferentes das salas de atendimento. Sobre essa dificuldade da equipe desenvolver atendimentos em contextos mais naturais, onde também seria possível promover atividades com pares e crianças típicas, favorecendo a generalização das habilidades, sugere-se a adoção de estratégias para capacitar as famílias para atuarem de formas colaborativa e integrada, pois conforme os trabalhos

desenvolvidos por Andalécio *et al.* (2019) e Gomes *et al.* (2017), as intervenções comportamentais precoces e intensivas por meio da capacitação parental ou de cuidadores têm apresentando evidências de bons resultados para o desenvolvimento da criança. Por isso, são estratégias que precisam ser viabilizadas como parte desse serviço de IP.

Em síntese, a maioria dos participantes, ao expressar suas expectativas em relação à família ‘aproveitar as rotinas domésticas para darem os estímulos corretos aos(as) filhos(as)’, demonstra uma concepção de que a família deve participar do processo de IP, ampliando seus conhecimentos sobre o transtorno e as possibilidades da criança, assumindo, portanto, responsabilidades para que os resultados com a criança sejam alcançados. Mas, em conformidade com Silva (2018) e considerando a família, educação e saúde como os três pilares da IP (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019), é necessário compreender que os procedimentos em atenção à saúde de pessoas com autismo devem dar suporte aos familiares por meio do acolhimento, com atenção aos elementos psicoafetivos e à promoção de redes de apoio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se necessário avançar na construção das percepções sobre a IP centrada na família, passando de uma visão de família enquanto colaborada para uma família na qual as práticas a tenham como centralidade, conforme o modelo de terceira geração proposto. Especialmente, nos casos de crianças com TEA, é importante conceder atenção à avaliação dos estressores familiares, ofertando o devido acolhimento e cuidado às questões socioemocionais familiares.

REFERÊNCIAS

ANDALÉCIO, Antônio Cesar Gontijo Silva Assunção Montezuma *et al.* Efeitos de 5 Anos de Intervenção Comportamental Intensiva no Desenvolvimento de uma Criança com Autismo.

Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 3, p. 389-402, jul./set. 2019.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

DAWSON, Geraldine; OSTERLING, Julie. Early intervention in autism. In: GURALNIK, Michael J. (org.). **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. p. 307-326.

DUNST, Carl J. Revisiting “rethinking early intervention”. **Topics in Early Childhood Special Education**, Austin, v. 20, n. 2, p. 95-104, Sum 2000.

FERNANDES, Pablo Vaiano. **Autismo e direito**: dos direitos e garantias das pessoas com transtorno do espectro autista no ordenamento jurídico brasileiro. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2020.

GIORGI, Amedeo. Sketch of a psychological phenomenological method. In: GIORGI, Amedeo (org.). **Phenomenological and psychological research**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GOMES, Camila Graciella Santos *et al.* Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 377-390, jul./set. 2017.

HANSEL, Ana Flávia; BOLSANELLO, Maria Augusta. 2012. As abordagens explicativas do desenvolvimento aplicadas à estimulação precoce. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

LAMPREIA, Caroline. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2007.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. Centro de Ensino de Educação Especial “Padre João Mohana”. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino de Educação Especial Padre João Mohana**. São Luís: Centro de Ensino de Educação Especial “Padre João Mohana”, 2017.

MELLO, Ana Maria S. R. de *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013.

SÁNCHEZ, Francisco Alberto García *et al.* **Criterios de calidad estimular**: para niños de 0 a 3 años. Múrcia: ATEMP, 2003.

SILVA, Fernanda Caroline Pinto da. **Itinerário terapêutico de indivíduos com transtorno do espectro autista do município de Campinas-SP**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno do espectro do autismo. **Manual de Orientação**, São Paulo, n. 5, p. 1-24, abr. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

TEGETHOF, Maria Isabel S. C. de Almeida. **Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal:** ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. 2007. 860 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto. Porto, Porto, 2007.

PRÁTICAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES NO ENSINO REGULAR

Zélia Maria Viana Roma¹⁴²
Flávia Alves de Freitas Oliveira¹⁴³

Resumo: Essa pesquisa teve como objetivo principal investigar as práticas e concepções pedagógicas dos professores da educação infantil sobre a inclusão de alunos deficientes no ensino regular e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se uma análise do trabalho do professor da Educação Infantil em três escolas da zona urbana do município de Vargem Grande (Maranhão), com a intenção de verificar: (I) as práticas e concepções pedagógicas dos professores da Educação Infantil na inclusão de alunos deficientes no ensino regular; (II) identificar as dificuldades encontradas por esses professores. A pesquisa é fundamentada nos trabalhos de Martins (1999), Mantoan (2005), Vitta (2004), Montessori (2017), como também nos documentos normativos, como a Constituição Federal (1998), Base Nacional Comum Curricular (2016) seguida da discussão levantada pelo referencial teórico sobre as concepções e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com deficiência.

Palavras-chave: Práticas. Concepções. Deficientes.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou e buscou investigar as concepções e práticas pedagógicas dos professores da educação infantil na inclusão de alunos deficientes nas escolas Centro Educação Infantil Selene Mesquita, Centro Educação Infantil Iraci Silva Pereira e o Centro Educação Infantil Sonho de Criança, localizadas na zona urbana do município de Vargem Grande – MA. A partir desse objetivo geral, e por meio da perspectiva e prática desses professores (coletada por meio de questionário), intencionou-se investigar se os professores da educação infantil realmente proporcionavam um ambiente inclusivo e atrativo que atendessem às necessidades de alunos que tenham deficiência.

¹⁴² Graduada em Magistério Superior – UEMA; Segunda Graduação em Geografia – UFMA; Especialista em Mídias na Educação - UFMA; Especialista em Educação Especial/Inclusiva – UEMA. E-mail: romazelia5@gmail.com

¹⁴³ Graduada em Magistério Superior – UEMA; Segunda Graduação em Geografia – UFMA; Especialista em Mídias na Educação -UFMA; Especialista em Educação Especial/Inclusiva – UEMA; Mestre Em Ensino de Geografia – UFPE. E-mail: flaviafreitas30@hotmail.com

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, no seu artigo 58, preconiza a oferta de educação especial desde a educação infantil, sendo que esta deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Onde a educação infantil tem a obrigação de considerar a educação para a diversidade em seu contexto, incorporando e abrangendo sempre na sua história atual a inclusão de crianças com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Além disso, percebe-se que a BNCC traz em todo o seu texto abordagens acerca da inclusão desde a educação infantil, ao fazer menção ao respeito ao diferente, bem como, ao mencionar que precisamos trabalhar no sentido de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, por se tratar de um documento que propõe uma escola aberta à pluralidade e à diversidade.

Nesse sentido, é esperado que os professores abordem os seus métodos e metodologias utilizados, com foco na inclusão de alunos deficientes no âmbito escolar, reconhecendo e valorizando as suas peculiaridades. Sendo assim, foi possível questionar: (I) as práticas e concepções pedagógicas dos professores da educação infantil na inclusão de alunos deficientes no ensino regular; (II) quais as dificuldades encontradas por esses professores? (III) quais as estratégias didáticas de aprendizagem desenvolvidas com os alunos deficientes?

Na tentativa de responder tais perguntas, foi criado um questionário semiestruturado com 10 questões em que os quatro professores das referidas escolas, puderam discorrer sobre suas práticas e concepções pedagógicas acerca da inclusão dos alunos deficientes. Desse modo, a pesquisa está baseada no método qualitativo, fundamentada nos trabalhos de Martins (1999), Mantoan (2005), Vitta (2004), Bogdan (1994), Montessori (2017), como também nos documentos normativos, como a Constituição Federal (1998), Base Nacional Comum Curricular (2016), Diretrizes Nacionais para a educação especial (2001), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A pesquisa é baseada, também, na abordagem Vygostskyana (1987), que entende o desenvolvimento do homem como fruto de experiências histórico-culturais. Ela tem teorias que fundamentarão essa pesquisa, pois ela valoriza as percepções pessoais, procurando compreender os sujeitos envolvidos.

Na parte final dessa pesquisa, apresentamos e analisamos, as concepções e práticas dos professores na educação infantil na inclusão de alunos deficientes. Este projeto de pesquisa objetivou abrir novos caminhos para que os professores possam exercer uma docência de forma significativa com todos os educandos, em especial com crianças deficientes, desta forma assegurando a verdadeira inclusão.

2 METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido com professores da zona urbana das escolas Centro Educação Infantil Selene Mesquita, Centro Educação Infantil Iraci Silva Pereira e o Centro Educação Infantil Sonho de Criança, localizadas no município de Vargem Grande – MA, com o objetivo de investigar as práticas e concepções pedagógicas dos professores da Educação Infantil na inclusão de alunos deficientes no ensino regular. Para fins de análise e investigações de métodos e metodologias utilizadas por esses professores nos espaços educacionais, elaborou-se um questionário semiestruturado com dez perguntas para que os docentes respondessem sobre sua prática pedagógica no que concerne a inclusão dos alunos deficientes.

Para atingir os objetivos, a coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionários semiestruturados, que segundo Triviños (1987, p. 146), esse tipo de questionário “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Neste contexto, as perguntas semiestruturadas possibilita uma liberdade maior aos entrevistados na disponibilização de suas respostas, permitindo respostas livres, que não se prende ao “sim” ou “não”. A pesquisa foi do tipo qualitativa visto que ela apresenta as características necessárias, pois, exige contato direto e constante do investigador com o ambiente e a situação analisada, geralmente por meio de intenso trabalho de campo (Bogdan, Biklen 1994). Deste modo, em uma pesquisa qualitativa os pesquisadores buscam a todo instante compreender os sujeitos investigados, procurando questionar, perceber, entender as suas práticas e o modo que organizam seu trabalho e vida.

Destarte, a pesquisa foi baseada na abordagem vygotstkyana, que entende o desenvolvimento do homem como fruto de experiências histórico-culturais, como também, nos trabalhos dos autores citados ao longo e dos documentos normativos, como a Constituição Federal (1998), Base Nacional Comum Curricular (2016), Diretrizes Nacionais para a educação especial (2001), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O campo de pesquisa foram três escolas localizadas na sede do município de Vargem Grande – MA. Utilizaremos números para identificação das escolas pesquisadas: Escola 01, Centro de Educação Infantil Iraci Silva Pereira, situada na Avenida Castelo Branco s/n, Bairro São

Francisco. Escola 02 – Centro de Educação Infantil Selene Mesquita. Escola 03 – Centro de Educação Infantil Sonho de Criança, localizada na rua da cerâmica s/n, bairro cerâmica.

Ao analisar os resultados dos questionários, percebe-se as seguintes situações: podemos observar quanto a formação das professoras, que todas as professoras entrevistadas possuem curso superior, sendo três delas em pedagogia, e uma em disciplinas específicas que são filosofia e história, apenas as duas professoras da escola 3 tem curso de especialização destacando-se as áreas de Libras e Educação Infantil.

Posteriormente, ao serem questionadas há quanto tempo estão trabalhando com proposta de educação inclusiva, as respostas variam entre 4 anos, a 1 mês e uma professora não quis responder a esta questão por não concordar que realmente esteja acontecendo uma proposta de educação inclusiva que atenda a toda a diversidade que temos em nossas escolas.

Ao analisarmos as respostas referentes à inclusão escolar e qual a importância de incluir estes alunos desde a educação infantil, percebemos que as educadoras têm consciência da importância do que é inclusão escolar e sabem o quanto é fundamental inserir estes alunos desde a educação infantil. Ao indagarmos quando as professoras souberam que teriam alunos deficientes e como se sentiram percebemos que três delas ficaram sabendo na formação escolar antes de terem contato com os alunos, mas uma só teve conhecimento ao iniciar as aulas, sobre como se sentiram houve as mais diversas reações tais como compromisso resignação e medo.

Ao serem questionadas como se sentem ao estarem desenvolvendo seu trabalho em turmas que tem alunos com deficiência, uma professora afirmou que se sente desafiada e realizada pois sempre foi um sonho contribuir com este processo. Outra professora afirmou que é maravilhoso trabalhar com este público, porque eles são crianças muito carinhosas, mas uma professora relatou que às vezes fica desesperada, pois não sabe como trabalhar com eles.

Sobre suas expectativas no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, todas têm as melhores expectativas para que eles desenvolvam suas potencialidades. Concordo com as respostas das professoras, se todos respeitassem o ritmo e o tempo de cada um, com certeza nossos alunos conseguiriam desenvolver e/ou aprimorar suas potencialidades. Ao serem questionadas de como vem ocorrendo o processo de inclusão em sua escola, segundo três professoras dentro da normalidade, com muita interatividade e que ele vem melhorando cada dia. Sobre práticas e estratégias pedagógicas as professoras firmaram que utilizam as mais diversas, sempre com o intuito de que todos os alunos possam aprender e conseqüentemente desenvolver seu potencial,

sendo que praticas pedagógicas realmente servem para satisfazer e aguçar, isso torna o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso e eficaz.

De acordo com as respostas e observação durante a entrevista com as professoras, foi possível destacar algumas práticas pedagógicas, tais como: Valorização dos conhecimentos prévios: as professoras sondam os conhecimentos que os alunos têm sobre um determinado conteúdo e aproveitam esses conhecimentos por meio de músicas, atividades que envolvam os recursos como, sensorial, musicas, jogos de encaixe, vídeos e expressão corporal das crianças, pois ampliam o potencial da atividade, despertam a atenção e potencializa a aprendizagem dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma reflexão sobre as concepções e práticas pedagógicas da educação infantil na inclusão de alunos deficientes em 03 (três) escolas do município de Vargem Grande – Maranhão. Foi possível fazer uma análise a partir das respostas dadas na entrevista que foi aplicada e ainda na observação in loco de algumas práticas no dia da visita às referidas unidades. A pesquisa realizada atendeu aos objetivos propostos que foram, investigar e descrever as concepções e práticas pedagógicas dos professores da educação infantil acerca da inclusão de alunos deficientes. Ficou nítido os esforços dispensados pelos professores mesmo não tendo e nem recebendo formação específica em confeccionar e até mesmo criar seus recursos para garantir o direito de inclusão que não é uma tarefa fácil, mas, também não é impossível de fazer se tiver esforço, compromisso e determinação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (1998)**. Rio de Janeiro, FAE, 1989.

BRASIL/SEB/MEC. **Base nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2016.

_____. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

_____. Lei nº 9394, de 20/12/96, “Estabelece as diretrizes e Bases da Educação nacional”. In **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº 248, de 23/12/96.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. *Revista Nova Escola*. Edição 192, São Paulo: Editora Abril, maio 2005. p. 24-26.

MARTINS, João Batista (org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999.p. 13-24.

VITTA, F. C. F. de. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESTADO DA ARTE

Geovanna Nayra da Rocha Souza¹⁴⁴

Thelma Helena Costa Chahini¹⁴⁵

Resumo: O presente estudo, denominado Estado da Arte, investigou a importância de recursos didáticos adaptados ao ensino de Matemática para alunos com Deficiência Intelectual. Para este estudo realizou-se uma busca de dissertações e teses disponíveis na Plataforma Sucupira, vinculadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “Matemática” e “Deficiência Intelectual”, com o recorte temporal entre 2014 a 2023. Foram identificadas 12 dissertações. Os dados destacam a concentração de pesquisas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil e a ausência de trabalhos na região Nordeste, revelando algumas lacunas regionais. Neste sentido, cabe ressaltar que os recursos didáticos adaptados na disciplina de Matemática contribuem para o ensino e aprendizagem dos discentes com Deficiência Intelectual proporcionando inclusão e aprendizagem significativas para esses alunos.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Ensino da Matemática. Recursos didáticos adaptados.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil é garantida por leis e normativas que visam assegurar o acesso à educação de qualidade para todos, promovendo a igualdade de oportunidades e a participação plena na sociedade. A constituição Federal de 1988, assegura no artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa.

Outro documento normativo de grande relevância para a inclusão social é a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Esse marco legal pode garantir direitos e estabelecer medidas de proteção e inclusão social para pessoas com deficiência. A LBI trouxe avanços significativos, como o reconhecimento da capacidade jurídica plena das pessoas com deficiência, além de promover a acessibilidade em diversos setores da sociedade.

Ainda de acordo com essa legislação, a pessoa com deficiência é aquela que possui impedimentos de longo prazo, podendo ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e

¹⁴⁴ Mestranda em Educação – UFMA. E-mail: geovannanayra15@gmail.com

¹⁴⁵ Professora Associada da UFMA. Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Educação Especial. E-mail: thelmachahini@hotmail.com

que pode afetar a sua interação com o meio social. No entanto, é importante ressaltar que a deficiência não deve ser encarada como uma limitação ou incapacidade, mas sim como uma característica que influencia a maneira pela qual a pessoa se relaciona com o mundo à sua volta.

Nesse contexto, pode-se destacar a Deficiência Intelectual (DI). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), a Deficiência Intelectual é um transtorno caracterizado por limitações significativas no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo, que se manifestam durante o período de desenvolvimento da criança. Essas limitações podem afetar diversas áreas da vida, tais como a comunicação, as habilidades sociais e a aprendizagem. Pessoas com DI podem apresentar alguns desafios na compreensão de conceitos abstratos e na resolução de problemas, o que torna essencial o desenvolvimento de estratégias educacionais específicas para apoiar essas pessoas em seu processo de aprendizagem e inclusão.

Neste sentido, este estudo teve como objetivo investigar a importância do uso de recursos didáticos adaptados ao ensino da Matemática para alunos com Deficiência Intelectual.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Estado da Arte

O estado da arte consiste em uma análise sistemática de determinado campo de estudo, com o objetivo de identificar as principais abordagens metodológicas e resultados obtidos no período determinado. Este processo envolve uma análise da literatura científica, permitindo delinear as principais lacunas e avanços nas pesquisas, possibilitando o levantamento de uma base teórica que sirva de orientações para as futuras investigações.

Conforme, Romanowski e Ens (2006), os estados da arte contribuem para a constituição do campo teórico ao identificar lacunas, inovações e soluções para os problemas da prática pedagógica. Com base nesta concepção, o presente trabalho foi desenvolvido por meio de um estado da arte, com intuito de elencar as principais contribuições relacionadas à utilização de recursos didáticos adaptados no ensino da Matemática para alunos com DI.

2.2 Ensino da Matemática

A Matemática é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, é por meio dos números que a economia é movimentada e, também, nos diversos setores da vida social. A

disciplina de Matemática é um dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica, onde suas aplicações se iniciam na Educação Infantil e em boa parte dos cursos do Ensino Superior. O estudo dessa disciplina é importante para a formação e desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades cognitivas dos indivíduos, uma vez que constitui uma das mais amplas áreas do conhecimento e significância para a sociedade (Oliveira, 2020).

Ademais, observando pelo viés educacional, percebe-se que os alunos apresentam dificuldades para dominar algumas habilidades matemáticas, isso é ocasionado devido ao fato dos conteúdos se constituírem de uma maior abstração, e isso faz com que muitos não compreendam alguns conteúdos. Essa evidência torna-se mais perceptível no ensino de alunos com Deficiência Intelectual, já que, devido às características inerentes à própria deficiência, eles apresentam maiores dificuldades em absorver determinadas temáticas.

Tendo em vista essas necessidades, as adaptações metodológicas em sala de aula são necessárias para os alunos com Deficiência Intelectual, pois, devido às características relacionadas à própria deficiência, esses educandos tendem a apresentar desafios em assimilar determinados conteúdos matemáticos devido ao déficit no desenvolvimento cognitivo.

2.3 Recursos didáticos adaptados no ensino da Matemática

A disciplina de Matemática desempenha um papel fundamental na educação, no entanto a maioria dos estudantes enfrentam obstáculos na compreensão dos conceitos dessa disciplina, isso ocorre devido a uma série de fatores, entre eles, a ausência de uma base sólida dos educandos, métodos de ensino exclusivamente tradicionalistas, e até mesmo desinteresse educacional por parte dos discentes. Conforme D'Ambrósio (2002, p. 67), “A matemática é sem dúvida uma das matérias mais temidas pelos alunos em geral, e como tal, pode-se ver que quanto mais recursos e meios reais forem utilizados numa aula maior será o aproveitamento da matéria”.

Nesse sentido, os recursos didáticos são vistos como alternativas educacionais, cujo principal objetivo é proporcionar uma aprendizagem dinâmica. Os materiais didáticos, quando associados ao ensino da Matemática, contribuem para que o professor ofereça aos alunos uma maior interação com os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula. É por meio da utilização desses recursos adaptados que será permitido aos educandos visualizarem e aplicarem os conceitos matemáticos em situações do cotidiano, auxiliando na construção do conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

3 METODOLOGIA

Para este estudo realizou-se uma busca de dissertações e teses disponíveis na Plataforma Sucupira, vinculada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta plataforma apresenta grande relevância para a coleta de dados referentes a produção científica dos programas de pós-graduação no Brasil.

O percurso metodológico desse estudo foi desenvolvido inicialmente por uma busca das dissertações e teses no portal Sucupira, utilizando-se dos descritores (“Matemática”) e (“Deficiência Intelectual”), com adoção do recorte temporal correspondente ao período de 2014 a 2023. Mediante essa busca, foram identificadas 12 dissertações. Esses trabalhos foram analisados com base em informações de título, palavras-chave e resumo, a fim de verificar sua relevância com a temática investigada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Mediante a coleta dos dados, foram identificadas 12 dissertações, e, a partir destes, foi realizado uma leitura inicial dos títulos, palavras-chave e resumos. Através dessa seleção, uma dissertação foi excluída por se tratar de um estado da arte, o que achamos inadequado para a incluir neste estudo. Além disso, outras 3 foram excluídas por não apresentarem uma abordagem relacionada à utilização de recursos didáticos adaptados ao ensino da Matemática para alunos com Deficiência Intelectual, foco central deste trabalho.

Após essa filtragem foram identificados 7 estudos para serem explorados. A proposta inicial era de analisar dissertações e teses, no entanto foram identificadas apenas dissertações. Este fato demonstra a necessidade de que sejam desenvolvidas mais pesquisas relacionadas a essa abordagem no doutorado. O quadro 1 apresenta as dissertações identificadas.

Quadro 1- Estudos selecionados

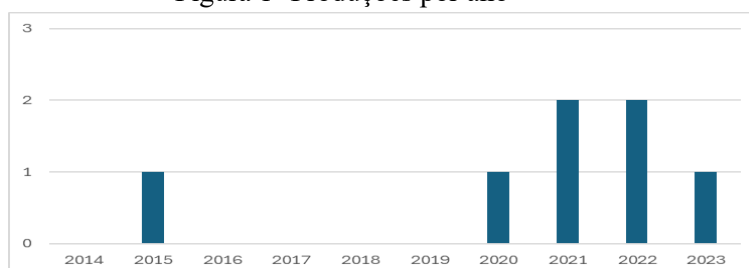
Autor(a)	Ano	Título do trabalho
Cristiane Ferreira Rolim	2015	O uso de jogos do software educativo Hércules e jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual
Debora Resende Pereira Barbosa	2022	As percepções de professoras e professores que ensinam matemática sobre o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual

Juliana Lopes Froehlich	2020	Práticas pedagógicas de professores de ciências e matemática no atendimento de alunos com deficiência intelectual em escolas estaduais no interior do Rio Grande do Sul
Aurineia Alves De Lima Castro	2023	Uma proposta formativa com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para incluir estudantes com deficiência intelectual nas aulas de matemática
Wynston Anunciado Olimpio	2021	Possibilidades didáticas para o ensino de matemática na educação especial a partir do material ABACADA
Deyvison Santana Coutinho	2021	Educação matemática e inclusão escolar: um olhar sobre as perspectivas e necessidades o aluno com deficiência intelectual
Graziella Emilioreli	2022	O significado da adaptação de atividades para estudantes com deficiência intelectual expresso por professores de matemática e pedagogos

Fonte: autoras (2024)

A análise temporal das dissertações identificadas no estudo, considerando o recorte de 2014 a 2023, resultou na seguinte distribuição de produções acadêmicas ao longo dos anos:

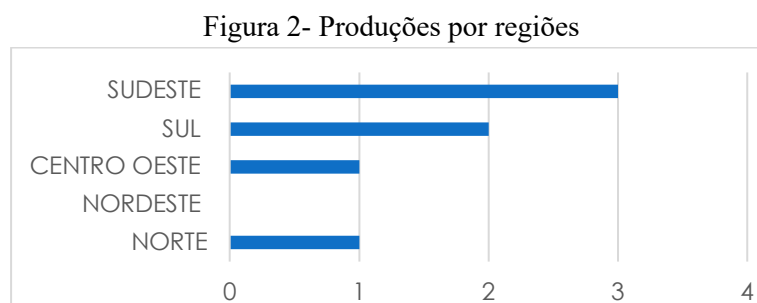
Figura 1- Produções por ano



Fonte: Autoras (2024)

Conforme observado na Figura 1, ao analisar as produções acadêmicas disponíveis para o recorte temporal considerado, constata-se que os estudos sobre recursos didáticos adaptados para alunos com Deficiência Intelectual no ensino de Matemática passaram a ser publicados a partir de 2015. Contudo, é importante destacar que esta inferência é limitada ao período analisado, e não implica que os estudos sobre o tema tenham necessariamente se iniciado neste ano. Entre 2015 e 2020, o tema era emergente, com um número reduzido de publicações. A partir de 2020, observa-se uma retomada das investigações nesta abordagem. Nos anos de 2021 e 2022, há um crescimento significativo no quantitativo de produções acadêmicas, o que evidencia uma atenção crescente para as práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Matemática e a necessidade de adaptar metodologias e recursos para promover a participação ativa e o sucesso de todos os alunos, especialmente daqueles com Deficiência Intelectual.

A análise das produções acadêmicas por regiões apresenta uma visão sobre a prevalência da pesquisa em diferentes partes do Brasil. Conforme observado na figura 2.



Fonte: Autoras (2024)

Mediante os dados apresentados na Figura 2, é possível verificar uma distribuição desigual das pesquisas a respeito da utilização de recursos didáticos adaptados para alunos com Deficiência Intelectual no ensino de Matemática nas regiões brasileira. A análise revela que a região Sudeste se destaca com um quantitativo significativo de pesquisas na área, evidenciando uma concentração maior de estudos e investigações comparada às demais regiões. A região Sul também demonstra uma presença relevante na produção acadêmica sobre o tema. Já Norte e Centro Oeste com uma menor concentração. E região Nordeste apresentando uma ausência total de estudos realizados.

Esses dados corroboram com a percepção de que ainda existem poucas pesquisas sendo desenvolvidas nesta área, principalmente na região Nordeste, o que reforça a relevância de se ampliar o foco acadêmico e as iniciativas de pesquisa para preencher essas lacunas regionais, de modo que haja contribuições relacionando as práticas inclusivas no ensino da Matemática.

Em uma análise mais ampla sobre os trabalhos apresentados, observa-se que a utilização de recursos didáticos adaptados ao ensino de Matemática é fundamental para auxiliar o ensino e a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. A inserção de materiais manipulativos e tecnológicos contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais visual e concreta, proporcionando experiências que vão além da memorização e repetição (Rolim, 2015; Barbosa, 2022; Castro, 2023).

Conforme Lorenzato (2010, p. 3), “ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento”. Essa afirmação ratifica a importância do papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. A utilização das metodologias empregadas no ensino oferece oportunidades para que os discentes desenvolvam seu potencial, favorecendo assim a construção e ampliação do saber (Emioreli, 2022; Coutinho, 2021).

Segundo D'Ambrósio (2002, p. 67), “A matemática é sem dúvida uma das matérias mais temidas pelos alunos em geral, e como tal, pode-se ver que quanto mais recursos e meios reais forem utilizados numa aula maior será o aproveitamento da matéria”. Nesse sentido, os recursos didáticos são vistos como alternativas educacionais cujo principal objetivo é proporcionar uma aprendizagem dinâmica. Os materiais didáticos, quando associados ao ensino da Matemática, contribuem para que o professor ofereça aos alunos uma maior interação com os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula (Froehlich, 2020; Olimpio, 2021).

É através da utilização desses recursos adaptados que se permite aos educandos visualizarem e aplicarem os conceitos matemáticos em situações do cotidiano, auxiliando na construção do conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Assim, fica evidente que a combinação de recursos didáticos adaptados e práticas pedagógicas direcionadas pode transformar a experiência educacional, contribuindo para a inclusão e a efetividade do ensino de Matemática para todos os alunos (Rolim, 2015; Barbosa, 2022; Castro, 2023).

Os trabalhos investigados destacam também a importância da formação docente como um aspecto fundamental para o desenvolvimento de estratégias inclusivas que auxiliem os alunos com Deficiência Intelectual. Essa formação é essencial para que os educadores identifiquem as melhores práticas pedagógicas e compreendam a importância de adaptar seu ensino às necessidades específicas de cada estudante (Castro, 2023; Emioreli, 2022).

Transmitir o ensino atendendo às diferenças individuais de cada aluno é primordial para a promoção de um ambiente educacional inclusivo. Nesse sentido, é importante reconhecer e respeitar as diversas formas de aprendizado e ritmos de cada educando. É essencial que o docente tenha um olhar reflexivo voltado para esses educandos, observando suas singularidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, e, a partir desses aspectos, realizar o planejamento para execução de metodologias educacionais direcionadas ao ensino desses estudantes (Barbosa, 2022; Froehlich, 2020).

Os estudos verificados ressaltam o papel significativo da utilização de recursos didáticos no ensino de pessoas com deficiência, uma vez que esses recursos oferecem suporte adicional e tornam o ambiente de aprendizagem mais inclusivo, atendendo às necessidades específicas de cada aluno. Assim, torna-se evidente a importância de que as escolas adotem abordagens pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade e respeitem as particularidades individuais de cada estudante. Além disso, é fundamental garantir o acesso a recursos e estratégias que promovam o

desenvolvimento das habilidades acadêmicas, sociais e emocionais desses alunos (Olimpio, 2021; Coutinho, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, sabemos que esse processo é desafiador para as instituições de ensino regular. Esses desafios podem ser ocasionados por diversos fatores, dentre eles, a falta de recursos financeiros para adaptações estruturais, escassez de materiais adaptados para serem trabalhados com esses alunos, ausência de profissionais capacitados para atender esse público, entre outros.

Ainda sobre esses desafios, vale destacar a peculiaridade de ensinar a Matemática, tendo em vista que é uma disciplina é predominantemente abstrata, o que leva a maioria dos alunos a apresentar dificuldades na compreensão dos conteúdos matemáticos, podendo esses desafios estarem mais acentuados e evidentes em discentes com Deficiência Intelectual. Desse modo, para que o processo de inclusão seja implementado efetivamente, é necessário que as instituições de ensino, juntamente com os professores, busquem alternativas para que esses estudantes sejam incluídos com efetividade nas classes regulares.

Com base nesta investigação, evidencia-se a importância dos recursos didáticos adaptados no ensino de Matemática para alunos com Deficiência Intelectual. A análise das 7 dissertações revelou uma concentração de pesquisas nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, evidenciando uma ausência de investigações na região Nordeste, apontando algumas lacunas nas produções acadêmicas. Essa disparidade geográfica sugere a necessidade de um maior investimento em pesquisas e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na área de Matemática nessa região.

Adicionalmente, os estudos analisados demonstraram que a utilização de recursos didáticos adaptados auxiliou na compreensão dos conteúdos matemáticos para alunos com DI, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos possam participar ativamente

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Debora Resende Pereira. **As percepções de professoras que ensinam matemática sobre o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.** 2022. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

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

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

CASTRO, Aurineia Alves de Lima. **Uma proposta formativa com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para incluir estudantes com deficiência intelectual nas aulas de matemática.** 2023. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Acre, Acre, 2023.

COUTINHO, Deyvison Santana. **Educação matemática e inclusão escolar: um olhar sobre as perspectivas e necessidades o aluno com deficiência intelectual.** 2021. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Universidade rural do Rio de Janeiro, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** Campinas, Papirus, 2002.

EMILIORELI, Graziella. **O significado da adaptação de atividades para estudantes com deficiência intelectual expresso por professores de matemática e pedagogos.** 2022. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em [Ensino de Ciências e Educação Matemática](#)) - Universidade Federal de Lavras, 2022.

FROEHLICH, Juliana Lopes. **Práticas pedagógicas de professores de ciências e matemática no atendimento de alunos com deficiência intelectual em escolas estaduais no interior do Rio Grande do Sul.** 2020. 112f. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2020.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MASCIANO, Cristiane Ferreira Rolim. **O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual.** 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIMPIO, Wynston Anunciado. **Possibilidades didáticas para o ensino de matemática na educação especial a partir do material ABACADA.** 2021. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago (org.). **O ensino da Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva**. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2020.

OMS - **Organização Mundial de Saúde**. Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Canadá, outubro, 2004.

RAMONOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM ATIVIDADES COLETIVAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nadson Rafael Paixão dos Santos ¹⁴⁶

Katyre Rosa de Jesus Lima ¹⁴⁷

Glaubert Diego Ferreira da Silva ¹⁴⁸

Ricardo Desidério da Silva ¹⁴⁹

Resumo: Este estudo foi realizado em uma escola da rede privada, localizada no município de São Luís, Maranhão, no ano de 2024, com o objetivo de analisar o processo de inclusão de uma criança com deficiência múltipla em atividades coletivas durante as atividades de educação física. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, a partir de observações diretas do cotidiano escolar. Buscou-se compreender como ocorrem as interações inclusivas entre a criança, os colegas e a equipe pedagógica, além da relação professor regente e auxiliar de sala. Constatou-se que as relações inclusivas se desenvolvem de forma gradual, exigindo um acompanhamento pedagógico cuidadoso e constante. A pesquisa destaca a importância de um olhar pedagógico atento e estratégias adaptadas para garantir uma inclusão verdadeira no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Síndrome de Down.

1 INTRODUÇÃO

Este relato descreve a experiência de adaptação e inclusão de uma criança com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) durante as aulas de Educação Física. A criança apresentava dificuldades em participar de atividades coletivas, demonstrando preferência por atividades individuais. Para Silva (2020), a escola precisa oferecer condições de aprendizagem a todas as crianças. Isso pode acontecer por meio da criação de estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento social, cultural e individual da criança, promovendo uma verdadeira inclusão. O foco deste estudo é

¹⁴⁶ Graduando em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Graduando em Pedagogia – Anhanguera. E-mail: nadson.paixao@discente.ufma.br

¹⁴⁷ Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão, Graduanda em Pedagogia pela UNIASSELVI, especialista em Educação Inclusiva e Especial e em Docência da Educação Profissional e Tecnológica. Cuidadora Escolar pela SEMED/São Luís e Professora Bolsista do AEE pelo IFMA/CAMPUS MONTE CASTELO.

¹⁴⁸ Licenciado em Educação Física, Centro Universitário Ita – UNINTA, Graduando em Filosofia – Faculdade IBRA, Pós-graduando em Educação Física Escolar e Fisiologia do Corpo Humano – FAVENI, Professor de Educação Física. E-mail: df99610197@gmail.com

¹⁴⁹ Doutor em Educação, Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Apucarana. E-mail: Ricardo.desiderio@unespar.edu.br

analisar o processo de inclusão de uma criança com deficiência múltipla em atividades coletivas durante as atividades de educação física.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em 2024, no período de Agosto a Setembro, utilizando uma abordagem qualitativa fundamentada em observações diretas da criança, durante as aulas de Educação Física. As observações ocorreram ao longo de um período de adaptação e inclusão, permitindo o acompanhamento contínuo de sua evolução. A intervenção pedagógica foi planejada de acordo com o princípio da inclusão gradual, em que atividades físicas foram adaptadas para atender as necessidades específicas da criança. O percurso metodológico também incluiu uma revisão de artigos científicos obtidos por meio de busca no Periódicos CAPES, utilizando os termos "educação", "inclusão" e "Síndrome de Down" combinados pelo operador booleano AND, com o recorte temporal de 2020 a 2024.

A criança está matriculada na 8º (série/ano) e, na ocasião deste estudo, tinha 16 anos. As observações contemplaram os momentos em que as atividades de educação física ocorriam. Foram 13 dias de observação. Por meio das observações, reuniu-se o material crítico-reflexivo e elaborou-se o presente relato de experiência, à luz do que compreendem Mussi, Flore e Almeida, (2021), sobre esse tipo de registro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O plano de intervenção foi dividido em três etapas principais, cada uma cuidadosamente adaptada às necessidades específicas de aprendizagem da criança:

1ª Etapa (Adaptação inicial): No início, a criança demonstrava resistência em participar de jogos coletivos, preferindo atividades individuais. Para facilitar sua inclusão, foi utilizado um balão como recurso, devido à leveza e suavidade de seu movimento. Durante duas semanas, a criança jogou "1 para 1" com o auxiliar de sala, em um ambiente controlado e sem pressão, o que proporcionou segurança e confiança.

2ª Etapa (Introdução da troca de passes): À medida que a criança se mostrava mais confortável, foi incentivado a realizar trocas de passes com o balão. O objetivo era ensinar a dinâmica de compartilhar, utilizando reforços positivos para cada progresso. Essa fase de transição

permitiu que ela começasse a interagir com o outro de forma colaborativa, mas ainda em um contexto de segurança.

3ª Etapa (Trabalho em pequenos grupos): Com o tempo, a criança começou a ser incluída em pequenos grupos de crianças. A inclusão foi feita de forma gradual, respeitando seu ritmo e reforçando comportamentos positivos, como compartilhar e interagir com os colegas. O suporte constante do auxiliar e do professor foi fundamental para garantir que a criança se sentisse acolhida e confortável durante essa fase.

Assim, foi possível observar que a criança demonstrou um progresso satisfatório ao participar de atividades lúdicas em grupo, mostrando mais confiança e interesse em jogos que envolviam outras crianças. De acordo Nascimento e Sousa (2023) a prática pedagógica fundamentada no lúdico permite ações diferenciadas por meio das quais as crianças com ou sem deficiência aprendem e se desenvolvem nas diferentes dimensões e habilidades.

Também foi percebido que a resistência inicial em dividir a bola foi superada, e a criança passou a interagir mais ativamente com os colegas, participando de trocas de passes e colaborando nas atividades.

Verificou-se que a inclusão gradual respeitou suas necessidades específicas, o que resultou em uma participação mais espontânea em jogos cooperativos. Para Nascimento, Scapim e Silveira (2010), os jogos cooperativos são uma ferramenta importante no processo de socialização da criança com deficiência no contexto escolar, visto que tem como premissa básica evitar a exclusão e constituir a cooperação, despertando nas crianças envolvidas o respeito e aceitação da diversidade.

Assim, a experiência relatada evidencia a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva que respeite o ritmo individual de cada estudante. O caso relatado mostra que, com paciência, observação atenta e adaptações adequadas, é possível promover a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências em atividades coletivas. O trabalho colaborativo entre o professor regente e auxiliar de sala desempenharam papéis essenciais no processo, trabalhando em parceria para garantir o desenvolvimento pleno do estudante. Conforme observado, as relações inclusivas acontecem de maneira lenta, mas o comprometimento das duas partes foi fundamental para o processo de inclusão do discente.

3 CONCLUSÃO

A intervenção pedagógica realizada com o discente reforça a importância de adaptar metodologias para promover a inclusão de alunos com múltiplas necessidades específicas. Respeitar o ritmo individual, utilizar reforços positivos e implementar estratégias gradativas foram fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e motoras. Esta experiência pode servir de referência para outros educadores que enfrentam desafios semelhantes no contexto da educação inclusiva, destacando a relevância de intervenções personalizadas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, Giselle Barros. Síndrome de down e relações de inclusão. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 11, n. 2, p. 247-256, 2020.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 out. 2024. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NASCIMENTO, D. A.; SOUSA, N. M. F. R. O brincar na educação infantil inclusiva nas práticas pedagógicas para crianças com deficiência. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 8, p. e11284, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e11284. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11284>. Acesso em: 12 out. 2024.

NASCIMENTO. G. S.; SCAPIM, K. C. M.; SILVEIRA, C. A. B. Inclusão escolar e jogos cooperativos: uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar no processo de socialização e integração. **Revista da SPAGESP** - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo Jul.-Dez. 2010, Vol. 11, No. 2, pp. 51-63.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DIÁLOGOS SOBRE A INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM

Geiziane Kely Costa Santos¹⁵⁰

Thelma Helena Costa Chahini¹⁵¹

Resumo: Este estudo visa compreender como se constituem as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e como esse ambiente pedagógico promove a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas. Assim, tomamos como questão norteadora: Como as SRMs contribuem para a Inclusão e aprendizagem dos alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial? A pesquisa foi realizada no Colégio Universitário – COLUN, localizado dentro da Universidade Federal do Maranhão, de base qualitativa, utilizamos de entrevista semiestruturada para a coleta de dados. A metodologia inclui uma revisão teórica a luz das legislações e políticas públicas, além da análise das práticas pedagógicas e recursos utilizados nas SRMs. Os resultados apontam que as SRMs desempenham um papel crucial na educação inclusiva, proporcionando um atendimento individualizado e adequado que favorece a aprendizagem e a inclusão do alunado da Educação Especial nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Sala de Recursos. Atendimento Educacional Especializado. Aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o Brasil tem vivenciado um crescente movimento em favor da inclusão escolar. Mas, é necessário destacar que essa temática ainda é desafiadora, uma vez que as pesquisas nos revelam que as contribuições para a verdadeira inclusão estão para além das salas de atendimentos individualizados.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem se consolidado como um direito fundamental, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas (NEE), tenham direitos de receberem educação de boa qualidade, com equidade.

De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 o Atendimento Educacional Especializado - AEE é gratuito a todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do

¹⁵⁰ Mestranda em Educação, com Pós- Graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva. Professora Universitária. E-mail: geizianekely28@hotmail.com

¹⁵¹ Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Educação Especial. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: thelmachahini@hotmail.com

desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Devendo atender a objetivos tais como: identificar, elaborar, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Nesse contexto, este artigo traz para reflexão apontamentos teóricos e práticos que norteiam o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais buscando refletir sobre as contribuições desse serviço para inclusão e aprendizagem dos alunos no Colégio Universitário-COLUN/UFMA.

Importante ressaltar que o atendimento educacional especializado, realizado nas referidas salas, não se caracteriza como reforço escolar, mas são realizados na intenção de trabalhar questões pontuais que vem dificultando a aprendizagem do aluno, pertencente ao público alvo da Educação Especial, no ensino comum. Esse serviço é oferecido à todas as etapas e modalidades da educação básica, constituído por uma oferta obrigatória devendo ser realizado no contra turno ao da classe comum, com atividades desenvolvidas que o diferenciam das atividades propostas na sala de aula comum, mas que possibilitam a inclusão desses alunos nas salas regulares, portanto, professores das salas de aula regular e profissionais das salas de recursos multifuncionais devem participar dos planejamentos educacionais, juntos.

Moretti e Corrêa (2009, p. 487) valorizaram esse serviço, afirmando que na perspectiva inclusiva a sala de recursos tornou-se muito importante, "pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar".

Com finalidade na inclusão, o direito a aprendizagem e a entrada a graus mais elevados de ensino fazem parte do que está colocado como igualdade de direitos e oportunidades educativas para todos. O AEE é uma forma de proporcionar oportunidades para tal inclusão se tornando um espaço de transferência para aquisição de costumes e comportamentos que facilitam em uma esfera social a convivência tanto nas salas de recursos multifuncionais quanto nas salas regular de ensino.

Oliveira (2009, p. 74) enfatiza que cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno do público alvo da Educação Especial e para a superação de seu próprio

limite. Meta essa que as instituições que buscam se tornar inclusivas devem buscar maiores conhecimentos na área da Educação Especial/Inclusiva visando o desenvolvimento pleno de seus alunos, assegurando educação de boa qualidade, com êxito na aprendizagem e na conclusão dos níveis de ensino, de forma eficaz.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O atendimento educacional especializado: seu percurso histórico, legal e sua implantação na escola

A educação é um elemento fundamental para a formação dos cidadãos. É um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Logo, em seu art. 6º, o documento jurídico mais importante do nosso país diz que a educação – juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Ou seja, não é um favor do Estado para as pessoas. Pelo contrário, como é assegurada como um direito, a educação pode e deve ser exigida dos órgãos competentes quando esse direito for violado ou desrespeitado.

Mais à frente, o art. 205 da Constituição afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, promovendo ao pleno desenvolvimento da pessoa, suas disposições para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho ”

Diante do exposto, é necessário que a educação seja garantida a todos com qualidade, sem distinção de classe social, idade, sexo, etnia etc... A escola se qualificou pelo aspecto da educação que determina a escolarização como privilégio de uma classe, uma restrição que foi atestada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do encadeamento de democratização da escola, evidencia-se o contrassenso exclusão e inclusão quando os sistemas educativos totalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Uma das mais importantes instituições é a escola visto que a maioria dos indivíduos passa, no mínimo, um longo período inserido em uma instituição de ensino. É um dos principais alicerces para a formação social do indivíduo. Portanto, compreendemos que a inclusão e integração são processos indispensáveis à vida humana e à vida em sociedade.

Portanto, abordaremos na sessão seguinte as Salas de Recursos Multifuncionais como ambiente pedagógico de aprendizagens e inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas por meio de suporte educacional especializado.

3.2 Sala de recursos multifuncionais como ambiente pedagógico de aprendizagem

As SRMs foram instituídas no Brasil a partir de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Nesse contexto, o AEE foi criado para dar suporte aos alunos do público-alvo da Educação Especial, visando os princípios da Educação Inclusiva.

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2008, p. 01).

Além disso, essas políticas visam garantir que os alunos com necessidades educacionais específicas recebam atendimento educacional especializado que auxiliem o ensino regular, contribuindo para inclusão educacional e social.

É importante destacar que as SRMs vão além do simples fornecimento de recursos; elas funcionam como espaços de mediação pedagógica, onde os professores especializados podem implementar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa e a inclusão escolar. Desta forma, as práticas pedagógicas nesses espaços são centradas no aluno, promovendo a individualização do ensino e o desenvolvimento de competências específicas que contribuem para a sua autonomia e participação social.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) depara-se com a definição do serviço de suporte à inclusão ao qual deve ser desmembrado o

atendimento educacional especializado (AEE) na escola, compreendendo diferentes docentes com múltiplas atribuições:

A Sala de Recursos é serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...] (Brasil, 2001, p. 50).

Além das chances de elevação acadêmica devido as oportunidades ofertadas no contexto da sala regular e pelas alterações e adequações no currículo recomendadas e possíveis segundo a legislação, ao discente está sendo assegurado o direito de suporte especializado, em busca de acrescentar o seu aprendizado em seu ciclo posterior daquele em que frequenta a classe regular.

Correlacionando a função e a relevância da sala de recursos, Arnal e Mori (2007, p. 3) alertam para o fato de que a sala de recursos só pode ser considerada instrumento de inclusão "[...] desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular".

Essa medida contribui de forma significativa, segundo Mantoan (2006, p. 35):

[...] é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRMs são fundamentadas em princípios de individualização e personalização do ensino. Cada aluno que frequenta a SRM possui um plano de atendimento educacional especializado (AEE) que é elaborado de forma colaborativa entre o professor da SRM, a equipe pedagógica da escola, os pais e, quando possível, o próprio aluno. Esse plano inclui objetivos específicos de aprendizagem, estratégias pedagógicas, adequações curriculares e recursos pedagógicos que serão utilizados para apoiar o desenvolvimento do aluno.

Um dos aspectos mais importantes das práticas pedagógicas na SRM é a abordagem centrada no aluno. Isso significa que as atividades são planejadas com base nas necessidades, interesses e potencialidades de cada aluno, promovendo um ensino mais eficaz e significativo. Além disso, as SRMs também desempenham um papel crucial na articulação com a sala de aula

regular, orientando os professores das salas de aula regulares sobre as adequações necessárias e fornecendo suporte para a implementação de práticas inclusivas.

Resultados e discussões da pesquisa

A sala de recursos multifuncionais do COLUN é um espaço amplo e é subdividida em 4 (quatro) outras salas, assim classificadas: AEE 1, AEE2, AEE3 e AEE4. Cada sala disponibiliza de recursos específicos para cada necessidade educacional, onde os alunos são direcionados após o diagnóstico e recebem suporte pedagógico adequado às suas particularidades.

A sala de recursos foi subdividida em quatro partes para atender o maior número de alunos possíveis, de acordo com suas necessidades educacionais específicas, caso um aluno esteja sendo atendido no mesmo horário que outro.

O público-alvo do Atendimento Educacional Especializado no COLUN são alunos com deficiência (física, visual, auditiva, surdocegueira, múltipla, intelectual), alunos com transtornos do espectro autista, com altas habilidades superdotação.

Ao questionarmos, à professora especialista da SRMs, sobre de que forma o atendimento realizado dentro das SRMs contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, a mesma respondeu que:

O objetivo dos atendimentos é oferecer suporte e articular os diversos segmentos da instituição de forma a favorecer o processo de inclusão e consequentemente promover a aprendizagem. Além de promover acessibilidade e adequações escolar; para a escola adquirir recursos e equipamentos especializados; para os professores em geral promover estudos e formações para aplicação de projetos na área da inclusão escolar. Todos esses destaques favorecem a aprendizagem dos estudantes''.

Observa-se na fala da professora que a aprendizagem é real quando o AEE é realizado em articulação com os diversos segmentos da instituição.

Os dados sinalizam impactos positivos das SRMs no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos do público alvo da Educação Especial. Ao receber o atendimento educacional especializado e individualizado, os alunos recebem, também, maiores estímulos nas habilidades cognitivas, como leitura, escrita e resolução de problemas, bem como em suas competências sociais e emocionais, como a comunicação e a autoestima.

Além dos benefícios diretos para os alunos, as SRMs também contribuem para a transformação das práticas pedagógicas na escola como um todo. Verifica-se que o trabalho

desenvolvido nas SRMs traz de forma direta impactos relevantes com o incentivo à reflexão sobre inclusão e diversidade, promovendo uma cultura escolar inclusiva e acolhedora. Isso se reflete em mudanças nas práticas dos professores da sala de aula regular, que passam a adotar estratégias pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, beneficiando todos os alunos.

3 CONCLUSÃO

Diante dos achados da pesquisa, foi possível verificar que a sala de recursos multifuncionais é de grande importância ao processo de escolarização de todos dos alunos com necessidades educacionais específicas, mas, não é o único local para a realização da aprendizagem dos alunos pertencentes ao público alvo da Educação Especial.

Importante registrar que o atendimento educacional especializado também deve ocorrer nas salas de aulas comuns, com a operacionalização das adequações curriculares de pequeno porte, realizadas pelos professores da sala regular.

Os impactos positivos das SRMs na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos são evidentes, mas para que esses benefícios sejam amplamente alcançados, é necessário enfrentar os desafios existentes e continuar a investir na expansão e na melhoria dessas salas. Com o compromisso de todos os envolvidos, as SRMs podem continuar a desempenhar um papel crucial na construção de uma educação inclusiva e equitativa para todos.

Espera-se que artigo contribua para novas reflexões sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

MANTO AN, M. T. E. . São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.

Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível

em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 14 junho de 2019

MORI, Nerli Nonato Ribeiro e BRANDAO, Silvia Helena Altoé. **O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação:** o caso do Paraná. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.3, pp.485-498. ISSN 1413-6538

OLIVEIRA, Marileide Antunes de e LEITE, Lúcia Pereira. **Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos.** *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2011, vol.21, n.49, pp. 197-205. ISSN 0103-863X.

GT 5 – ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

“NÃO VENDA A MINHA ESCOLA”: MERCANTILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Edinalva Monteiro¹⁵²
 Erick Ângelo Reis Rosa¹⁵³
 Kaedna dos Santos¹⁵⁴

Resumo: O presente trabalho traz uma análise crítica sobre a temática de privatização da educação pública brasileira fazendo um estudo mais específico sobre a lei aprovada no estado do Paraná em junho deste ano, a lei nº 345/2024, que permite a privatização da gestão das escolas públicas estaduais. Buscamos analisar porque e como se dá esse processo de privatização da educação, e quais os possíveis impactos para o desenvolvimento educacional e social dos indivíduos envolvidos, analisando, principalmente, como esse procedimento interfere na estruturação da educação pública.

Palavras-chave: Privatização da educação pública. Lei 345/2024 do Paraná. Possíveis impactos.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos nas últimas décadas sucessivas vitórias do campo neoliberal em áreas essenciais para o desenvolvimento social e cultural da sociedade global. A indústria cultural aliada a um forte processo de privatização, monetização e mercantilização dos bens naturais e humanos ajudou a solidificar um terreno propício para o avanço do capital especulativo nos setores ambientais e educacionais. Sendo, este primeiro, largamente utilizado enquanto recurso natural, e explorados numa lógica em larga destruição, algo inerente ao modo de produção capitalista, e o segundo, em uma dinâmica de atendimento às novas exigências do capital internacional.

¹⁵² Graduada em Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática. Técnica em Agropecuária- CEC Roseli Nunes. Especialista em Questão Agrária-UFRPE/ENFF. Educadora no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. E-mail: edinalvamonteironc031@gmail.com

¹⁵³ ²Graduado em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, especialista em Educação do Campo, Militante do Levante Popular da Juventude, educador no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. E-mail: erickreis.ar@gmail.com

¹⁵⁴ Graduada em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias- UFMA. Técnica em Agropecuária- CEC Roseli Nunes. Técnica em serviços Públicos - UEMA. Educadora do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. E-mail: kaednasantos@gmail.com

As sucessivas crises vivenciadas nos finais do século XX e no início do século XXI colocaram novas tarefas ao capitalismo e às elites internacionais para se manterem, e a saída para esse processo foi a superexploração do trabalho, dos bens naturais e o avanço em áreas que ainda em exploração nas periferias do capitalismo. A educação se tornou um campo forte de atuação das empresas voltadas para a prestação de serviços em escolas, universidade, centro de ensino, etc. Assim como na produção de produtos educacionais voltados tanto para as escolas privadas quanto para as instituições escolares da rede pública, esse movimento possui uma tendência de acompanhar o ritmo de exploração do capital para as saídas das crises as quais vem vivenciando.

No Brasil isso se desenvolveu de várias formas ainda nos primeiros anos dos anos 2000 e na primeira década deste milênio. As propostas que vão ajudar a consolidar o que conhecemos como Novo Ensino Médio acumulam uma série de iniciativas de cunho neoliberal, seja na proposta político-pedagógica, seja na estrutura curricular a qual está alicerçada. Além disso, conta com diversos agentes empresariais e políticos no campo institucional. Dentre essas perspectivas, estamos vivenciando um longo processo de tentativa de privatização dos espaços escolares e uma larga ação de mercantilização da educação pública em nosso país. Nesse sentido, buscamos entender como o processo de construção da privatização da educação vem se desdobrando nesse momento de transição de ordem global ou de passagem de era.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a lei 345/2024, aprovada ainda este ano no estado do Paraná, instituindo o programa *parceiro da escola*. Embasados por essa análise pretendemos compreender como se dá o processo de privatização das escolas públicas desde a gestão administrativa até o pedagógico, apontando, ainda, possíveis impactos na construção do ensino e aprendizado dos estudantes e na própria sociedade.

A educação para a burguesia sempre foi um meio de trabalhar e desenvolver a intelectualidade para governar, enquanto que para a classe trabalhadora nasce de um interesse capitalista de formar mão de obra para a produção, assim pode-se concordar com Silva (2016):

O desenvolvimento das forças produtivas implicou na complexificação e especialização do trabalho, com maior importância das formas de trabalho social, decorrendo de maior necessidade de organização e controle. A separação entre direção e execução do trabalho; entre trabalho manual e intelectual; a elevação da produtividade e os intercâmbios para trocas de excedentes são embriões de uma sociedade dividida em classes, que se consolida com o surgimento da propriedade privada (Silva, 2016. p 100).

Portanto, desde sua concepção, a escola é utilizada como um viés de sustentação dos interesses privados, que durante o desenvolvimento sócio histórico foi se conflitando até se chegar à escola que se tem hoje, onde se disputa o espaço de concepção de conhecimento, em capitalista e formação omnilateral; interesses privados e público social, criando-se assim uma escola de interesses ambíguos, uma vez que ao passo que trata da alienação aos interesses capitalistas, também os combate por meio da formação crítica, tornando o espaço escolar em um campo de disputas ideológicas. Assim, a escola enquanto espaço de formação social é um espaço de disputa entre o capitalismo, que busca alienar os indivíduos para um processo de produção, e os interesses civis (movimentos sociais) que buscam formar o indivíduo em sua totalidade.

2 DESENVOLVIMENTO

A construção desta pesquisa iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica, com a análise de documentos oficiais e a coleta de informações com abordagem na temática da privatização das escolas e como se dá esse processo. Para Oliveira Netto (2006, p. 63) as “pesquisas científicas são iniciadas a partir de um problema ou pergunta, indagação. O termo é envolvido por diferentes acepções, o que torna a tarefa de conceituá-lo difícil”. Tendo em vista todo o processo da pesquisa, o levantamento de informações seguras acerca do tema pesquisado que muito se fala, mas que no decorrer do processo percebeu-se que o tema é muito debatido e pouco escrito sobre suas consequências.

Visto isso, a busca por informações sobre as causas e consequências da privatização da educação, como isso pode afetar o corpo docente e discente ao acesso e promoção da educação. Para isso, foi feito um estudo bibliográfico que de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 158) caracterizam esse tipo de pesquisa da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. A soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para seu trabalho

Pode-se dizer que esses impactos são consequências de problemas estruturais que afeta sobretudo

as escolas públicas do país, abrindo espaço para o avanço do neoliberalismo no ambiente escolar, onde a educação deixa de ser um direito e passa a ser um processo alienado de atendimento das necessidades dos novos meios produtivos como afirma Freitas (2018) ao citar que “[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018. p 29).

Neste sentido, a delimitação e a veracidade dos dados coletados são importantes e necessárias de materiais oficiais. Portanto, para a realização desse trabalho foram coletados dados de livros, artigos e outros materiais que subsidiaram e embasaram esta pesquisa na compreensão deste tema que é tão complexo.

Diante disso, compreendemos que a nível de Brasil, a educação tem sido alvo de grande debate na discussão sobre público e privado, visto que a educação pública no país tem precisado avançar, dado que em 2022 de acordo com o levantamento do IBGE, 5,6% da população do país com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever, além dos altos índices de fechamento de escolas brasileiras como apresentado por Cardoso e Regina (2023):

NÚMERO DE DIMINUIÇÃO OU AUMENTO DE ESCOLAS DE UM ANO PARA OUTRO										
UA	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020
TG	-1.892	-371	-1.970	-2.033	-2.033	-360	-1.936	-2.206	-1.329	-1.077
TU	1.267	1.746	1.326	1.242	605	1.295	419	879	935	-135
FU	98	40	-1	28	82	42	13	2	-4	1
EU	-46	-414	-351	-76	-18	-92	-61	-75	-207	-191
MU	606	984	931	577	813	649	448	347	350	441
PU	1.209	1.166	727	713	-232	656	19	605	796	-386
TR	-3.159	-2.117	-3.296	-3.275	-2.837	-1.655	-2.355	-3.085	-2.264	-942
FR	9	1	3	3	11	9	-1	0	1	1
ER	-10	-293	-155	-57	47	-36	-79	-67	-10	-81
MR	-3.143	-1.834	-3.179	-3.261	-2.883	-1.657	-2.268	-3.026	-2.252	-860
PR	15	11	35	40	-12	29	-7	8	-3	-2

Fonte: Cardoso, Regina (2023)

UA: Unidade Administrativa; TG: Total Geral; FU: Federais Urbanas; EU: Estaduais Urbanas; MU: Municipais Urbanas; FR: Federais Rurais; ER: Estaduais Rurais; MR: Municipais Rurais; TPB: Total Públicas; PU: Privadas Urbanas; PR: Privadas Rurais; TPR: Total Privadas; TF: Total Federais; TE: Total Estaduais; TM: Total Municipais; TU: Total Urbanas; TR: Total Rurais.

Portanto, nota-se que a privatização dos espaços escolares é colocada como alternativa,

que segundo argumentos neoliberais tem por intuito melhorar a qualidade e eficácia do ensino, porém olhando de um viés mais crítico, nota-se o interesse das empresas privadas no alinhamento da educação para o mercado de trabalho, reduzindo os interesses sociais à ideologia capitalista. Mas a grande questão é, como se dá esse processo de privatização das escolas públicas? Freitas (2018) traz muito bem essa questão quando aponta como se dá esse processo:

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizar a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo. (Freitas, 2018. p. 37).

Um exemplo claro de privatização de escola pública que tem se discutido nos últimos dias é a lei 345/2024, aprovada em regime de urgência pelo Legislativo do estado do Paraná, que institui o *Programa Parceiros da Escola*, no qual permite a Secretaria de Estado da Educação SEED formalizar acordos contratuais com empresas privadas para prestação de serviços especializados na gestão e em atividades em salas de aula voltadas para o ensino e aprendizagem nas instituições de ensino.

A lei traz em seus artigos como e onde deve ser de atuação do referido programa, nas quais observa-se que as instituições privadas poderão intervir diretamente nos processos de organização das escolas, o que também dá direito no gerenciamento dos recursos financeiros públicos que são destinados tendo como objetivo atender os interesses do “bem comum escolar” assim com traz em seu no Artigo 4º:

Art. 4º A implementação do Programa Parceiro da Escola nas instituições da rede estadual de ensino de educação básica visa atender ao interesse do bem comum escolar, na busca pela qualidade de ensino, com impacto educacional, e tem por objetivos:

I - garantir a gestão técnica e qualificada nas unidades educacionais, a fim de assegurar a prestação de serviços públicos educacionais de excelência;

II - manter o acesso público e gratuito aos serviços educacionais prestados pelo Estado;

III - buscar o aumento da qualidade da educação pública estadual, por meio do estabelecimento de metas pedagógicas e modernização das estruturas administrativas e patrimoniais;

V - garantir os direitos dos servidores públicos do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação - SEED em atuação nas referidas unidades educacionais.

O processo de privatização já dado a largada no Estado do Paraná tem previsão para dar início no ano 2025, se justifica na lógica das lacunas deixadas pelo estado como alto níveis de evasão escolar, baixo rendimento dos alunos, precarização das estruturas das escolas, porém a lei não traz como se dará a organização metodológica para que sejam alcançados os objetivos previstos, tão pouco qual será o viés educacional a ser seguido. Santos (2017) coloca que:

É perceptível que toda proposta educativa desse instituto é engessar nas escolas públicas um modelo de formação, aprendizagem, conhecimento, gestão e avaliação que estejam ligados às demandas do modelo de produção capitalista que exige a formação de sujeitos que saibam o que fazer e como fazer, como tornar os cidadãos em éticos e participativos, mas principalmente produtivos, pois é isso que as iniciativas privadas educacionais esperam dos adolescentes e jovens em seu processo de formação, que é justamente atender a lógica do capital, oferecendo uma formação para fazer e ser produtivo e não para pensar. (Santos, 2017, p. 256).

Contudo, compreendemos que o processo de privatização tem ganhado espaço sobre o discurso de que “as instituições públicas estão precarizadas” e de não estarem cumprindo seu papel social, discurso este que fragiliza a resistência contra a privatização da educação pública, uma vez que se tem presenciado diversas tentativas, e até mesmo planos bem sucedidos acerca desta problemática, a exemplo disso temos a lei acima citada. Assim, ficamos em alerta com esse avanço, pois pouco a pouco vamos perdendo o espaço já conquistado.

2.1 Possíveis impactos da privatização das escolas públicas.

A privatização diz respeito a transferência de responsabilidade e atividades de órgãos públicos para as organizações privadas, levando a inibição do Estado e a responsabilidade de áreas como a Educação, Saúde, segurança, entre outras, para o setor privado. Esse processo vem ocorrendo nos diversos setores da sociedade e de forma acelerada, considerando que essa seria a “solução” para as lacunas nesses setores não gerenciados pelo Estado.

A tendência para a privatização é muito forte, ocorrendo em vários países e sectores da economia. O sector da educação, constituindo um dos maiores fardos orçamentais do

governo, é muitas vezes pressionado para ser privatizado, surgindo essa pressão de variadas formas. (Belfield e Levin, 2004, p. 17)

Com a pressão para que aconteça o gerenciamento da educação através de instituições privadas e interferência mínima do estado desde a gestão escolar até as formas de acesso aos sistemas de ensino, designando estruturas de concorrência por recursos públicos pautados sobretudo em resultados de proficiência dos estudantes em testes nacionais e estaduais. Esses testes em suas diversas dimensões são excludentes, levando em consideração que, a estrutura escolar atual é desigual para os diferentes públicos que acessam a educação através do sistema público.

Levando em consideração o gerenciamento da escola pública por empresas privadas, a escola ganhará um caráter empresarial pautada em resultados visando a padronização estudantil por meio do currículo e competências curriculares específicas para o mercado de trabalho, sem levar em consideração as especificidades de cada região. Neste sentido, corroborando com o CNTE (2017, p. 748),

Com esse modelo, observa-se um deslocamento das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. A educação pública passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo do Estado, operando-se um processo “natural” de transformação dos bens públicos em mercadoria. E o resultado é que os direitos sociais são submetidos à lógica do mercado e a democracia não é mais uma comunidade de cidadãos portadores de direitos, mas uma sociedade de consumidores (...), assim como o sistemático acultramento social, uma vez que os objetivos da “educação empresarial” não é formar cidadãos plenos de direitos e de oportunidades, mas, tão somente, trabalhadores comprometidos com a produtividade das empresas e com a manutenção de seus (sub)empregos.

Ao legitimar a ideia mercadológica e empresarial na educação, o estado não deixará de ser o financiador da educação, mas sua função será o de captador de fundos que serão administrados por empresários, esses recursos serão destinados a expansão das vagas privadas direto às instituições particulares, e, às instituições públicas competirá a redução de gastos diretos com a sustentação de escolas, já que a educação pública ficará em terceiro plano. Neste sentido, como destaca Caetano (2016, p. 125-126),

A privatização, a terceirização, a descentralização e a publicização são estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes na proposta de Reforma do Estado para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais e a educação pública que se situa no marco referencial dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, propiciando os quase-mercados. Nossas análises partem da compreensão de que a privatização da educação está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação da crise do capital.

A expansão dos interesses empresariais para a educação ficou mais evidente através do Movimento Todos pela Educação – TPE, fundado em 2006, com a finalidade de incidir diretamente sobre as diretrizes educacionais no país, com representantes dos bancos, do agronegócio, de empresas voltadas a educação privada, etc. A ideia tecnicista e de formação apenas de mãos de obras não pensantes para o mercado de trabalho fica evidente com a nova conformação do Novo Ensino Médio- NEM, que reforçam ideias meritocráticas, além da retirada de disciplinas que ensinam a analisar e questionar a realidade e sob a fardagem de empreendedorismo, criando a ideia de que os alunos são os únicos responsáveis por seu sucesso ou fracassos. Todos esses impactos também afetarão a vida docente, que segundo Santos (2021, p. 921), destaca que

[...] é na política de concorrência educacional regida pelo mercado, que o acesso à melhor educação não é definida para todos os segmentos sociais, e sim para aqueles que dispõem de capital econômico para custear o melhor ensino, enquanto os/as desprovidos/as destas condições materiais são segregados/as do processo educacional.

Ao dialogar com a autora acima, fica claro que a educação se tornará um bem a quem tiver poder aquisitivo para acessá-la com qualidade, não sendo necessariamente dever do estado garantir uma educação básica de qualidade como já garantida por lei, neste sentido, a educação pública brasileira carece de investimento e gerenciamento do estado, a fim de garantir o acesso, permanência e o livre desenvolvimento dos sujeitos, levando em consideração suas especificidades e formação crítica da realidade. Para que a educação cumpra sua função de formadora de sujeitos conscientes é necessário que haja a manutenção das estruturas formadoras e de ensino, e não apenas transformando a educação em um negócio, onde a meritocracia e o “empreendedorismo” sejam os eixos primordiais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, compreendemos que o processo de privatização da educação tem se alargado cada dia mais, sendo justificado pela por diversos fatores que afetam a escola pública brasileira, desde a falta de infraestrutura até os baixos índices de aprendizados. O empresariado têm se aproveitado desta dinâmica de precarização da educação pública para pulverizar a ideologia neoliberal, onde o estado passa a responsabilidade de garantia do direito à educação garantido por lei na própria Constituição para as grandes empresas, colaborando assim com o discurso de

que quem terá de fato o direito à educação de qualidade serão aqueles formados para o trabalho intelectual (a classe burguesa), enquanto os demais estarão sendo formados para suprir as necessidades da classe neoliberal.

Assim vemos a necessidade de defendermos a escola pública, laica e de qualidade para todos, uma vez que esse direito tem sido constantemente ameaçado. É necessário a busca por estratégias que melhorem o processo educacional público, e não o contrário disso, pois a luta histórica de classes por garantia do direito é permanente, e a cada passo dado caminhamos rumo à sociedade que almejamos.

REFERÊNCIAS

SILVA, P. R. S.. **Fundamentos político-pedagógicos para a educação do campo**: a escola do campo. In: Clarice Zientarski; Karla Raphaella Costa Pereira; Perla Almeida Rodrigues Freire. (Org.). Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a prática docente do/no campo. 1ed.Assis, SP: Triunfal Gráfica & Editora, 2016, v. 1, p. 99-126.

IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo#> . Acesso: 22 de junho de 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CARDOSO ANDRÉ, T.; REGINA COPETTI, C. **FECHAMENTO DE ESCOLAS NO BRASIL**

(2010-2020): agenda neoliberal?. Revista Pedagógica, [S. l.], v. 25, p. 1–28, 2023. DOI: 10.22196/rp.v25i1.6934. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6934> . Acesso em: 22 jun. 2024.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. **Reformas, privatização e política educacional**: tendências e riscos atuais. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 55, p. 1- 16, e8717, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8717>.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. **Políticas de privatização da Educação Básica no Brasil**: alguns apontamentos. Pesquisa em Foco, São Luís, vol. 22, n. 1, p. 248-260 Jan./Jun. 2017.

DE OLIVEIRA NETTO, A. A. **Metodologia da pesquisa científica: guia prático para a apresentação de trabalhos acadêmicos.** [S.l.]: Visual Books, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.

CNTE. **A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 745-751, jul./dez. 2017.

A PARTICIPAÇÃO DO CME DO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR NA GESTÃO DO PME, LEI N° 637/2014

Eweny Cistina Moraes Figueredo ¹⁵⁵

Helinelma Serejo Camara ²

Resumo

Este artigo versa sobre a participação do CME do Município de Paço do Lumiar - MA na gestão do PME, Lei nº 637/ 2014. Objetivamos analisar a participação dos conselheiros na gestão do PME no período de 2018 a 2020. O problema que norteou a pesquisa foi: o CME participou efetivamente e com autonomia da gestão do PME do município? Adotamos a abordagem qualitativa e dialética; a pesquisa bibliográfica, documental e de campo; e as técnicas de observação e entrevista. Observamos a participação dos conselheiros na gestão da educação municipal, mas sem enfoque direto nas metas e estratégias previstas no PME.

Palavras-chaves: Plano Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Participação.

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação nos municípios brasileiros pressupõe a criação de instâncias de participação como os Conselhos Municipais de Educação. Dada esta importância, da gestão democrática nos sistemas de ensino público e da institucionalização estratégica dos CMEs para a sua materialização em escala local, realizamos esta pesquisa que versa sobre a participação do CME do Município de Paço do Lumiar- MA na gestão do Plano Municipal de Educação- PME, lei nº 637/2014.

Esta pesquisa visou analisar, especificamente, a participação dos conselheiros na gestão do PME no período de 2018 a 2020. O problema que norteou a busca de dados foi analisar se o CME participou efetivamente e com autonomia da gestão do PME do município.

Constatamos que o CME do município de Paço do Lumiar participou efetivamente da gestão da educação municipal no período estabelecido para a investigação. Porém, a ação dos conselheiros não teve enfoque direto nas metas e estratégias previstas no PME. A autonomia deste

¹⁵⁵ UFMA, Doutoranda. E-mail: eweny.cristina@discente.ufma.br

² UFMA, Mestranda. E-mail: helinelma.serejo@discente.ufma.br

órgão ainda é limitada em decorrência de vários desafios atrelados às questões de infraestrutura, financeira e interferências externas.

2 METODOLOGIA

Por meio da abordagem qualitativa e dialética, subsidiada pela a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, realizamos esta pesquisa intitulada “A participação do CME do município de Paço do Lumiar na gestão do PME, lei nº 637/2014”.

Segundo Lira (2014), o uso da abordagem qualitativa “[...] busca compreensão dos fenômenos e o modo de interpretá-los [...]. Desse modo procuramos analisar e refletir criticamente a realidade concreta, a fim de nos apropriar dos elementos que compõem o objeto pesquisado. Para o mesmo autor, a análise documental, “tem como base de referência os documentos oficiais”, assim descritos: Lei Orgânica Municipal, Plano Municipal de Educação do município de Paço do Lumiar- MA, documentos do Conselho Municipal de Educação (leis, livros de atas, Resoluções, Pareceres, etc.

A pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (LAKATOS, 2007, p. 188).

Utilizamos, ainda, os instrumentos de observação e entrevista como meios para o levantamento de dados in lócus. Optamos pela observação por reconhecê-la como “o ponto de partida da investigação social”, podendo ser “realizada através de duas técnicas: observação e entrevista” (LAKATOS, 2007).

2 O CME do município de Paço do Lumiar – MA

A Lei Orgânica Municipal (LOM) de Paço do Lumiar, no que tange ao Capítulo V, seção V – da educação, prescreve sobre a forma de organização da educação municipal. Ao analisar os seus dispositivos, observamos que o artigo nº 122 dispõe em matéria que a Lei supracitada (LOM) “regulará a composição, o funcionamento e as atribuições do Conselho Municipal de Educação[...]”. (PAÇO DO LUMIAR, 1997, p. 30 - 31).

A Lei nº 486/ 2013, dispõe sobre a criação do CME em escala local e indica outras providências relativas à sua constituição, finalidades, competências, composição, formas de reuniões e deliberações, recursos humanos e financeiros e local de funcionamento.

O CME de Paço do Lumiar é um órgão vinculado a SEMED, objetivando proceder a estruturação do Sistema Municipal de Educação com base nas legislações educacionais nacional e estadual. É um colegiado de proporção pequena, no entanto, apresenta-se como um mecanismo relevante para a sociedade do município no sentido de representá-la, a partir de um processo democrático participativo e autônomo, constituindo-se, portanto, como órgão de “deliberação, normativo e fiscalizador do cumprimento das ações educativas no Plano Municipal”. (PAÇO DO LUMIAR, 2013).

Com referência à composição do Conselho, o artigo 4º da lei nº 486/2013, dispõe sobre a estrutura de representação por membros e suplentes, a saber:

pelo órgão representativo de classe; II- um representante dos pais com escolaridade que corresponda, no mínimo, ao ensino médio, integrante do Colegiado Escolar ou da diretoria da Caixa Escolar, eleito por seus pares para este fim; III- um representante dos funcionários técnicos administrativos das escolas públicas Municipais; IV- um representante dos diretores das escolas municipais; V- um representante indicado pelo Poder Legislativo, independentemente de possuir mandato eletivo; VI- um representante da Secretaria Municipal de Educação; VII- um representante indicado pelo Poder Executivo com formação jurídica e registro no respectivo órgão de classe. (PAÇO DO LUMIAR, 2013).

O colegiado é formado por 7 representantes. Dentre estes, 4 (quatro) representam a sociedade civil e 3 (três) são indicações do governo. Sua configuração não representa as diversas categorias profissionais da educação local, limitando sobremaneira o processo democrático.

Sobre o processo de democratização da educação, cabe lembrar o parágrafo único do texto constitucional brasileiro, pois “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. (BRASIL, 1998).

3 A PARTICIPAÇÃO DO CME NA GESTÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Municipal de Educação (PME) foi elaborado em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Nacional de Educação (PNE), atendendo ao processo democrático - participativo e o regime de colaboração entre os entes federados (União, estados e municípios) do Brasil, haja vista a construção de um Plano de Estado por meio do

compartilhamento e a concretização de diretrizes, metas, estratégias para garantir o direito social e o avanço da educação Nacional, cujas “responsabilidades apesar de serem específicas a cada esfera, complementam-se, fortalecidas pelo sistema, na perspectiva do regime de colaboração” (PAÇO DO LUMIAR, 2014).

Trata-se do principal documento-eixo das políticas educacionais e uma referência para a gestão da educação em escala local. Nele estão sistematizados o diagnóstico da realidade municipal, tomando por base o contexto histórico, a situação socioeconômica, demográfica e principalmente educacional” (BRASIL, 2005, p. 8). Ademais, o plano é constituído de 18 metas e 193 estratégias.

O art. 3º da lei nº 486/ 2013, trata das competências do CME local associadas à gestão do Plano. Este documento normativo prevê:

Supervisionar na forma da legislação vigente o Plano Municipal de Educação elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Município. Estimular e acompanhar junto a Secretaria Municipal de Educação a publicação anual de estatísticas de ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração do Plano Municipal de Educação e no Plano de Desenvolvimento Pedagógico das Escolas. Zelar pela aplicação da legislação educacional vigente. Acompanhar e avaliar as ações previstas no Plano Municipal de Educação emitindo parecer trimestralmente. Fiscalizar o cumprimento da legislação educacional aplicada no município (PAÇO DO LUMIAR, 2013).

A nossa análise sobre a participação dos conselheiros na gestão do PME direcionou-se para as etapas, formas, estratégias e ações adotadas pelo Conselho, visto que cabe a este órgão contribuir com a qualidade da educação e justiça social do município. A participação do CME com relação a este documento de políticas educacionais, constituído de diretrizes, objetivos, metas e estratégias, deve partir de um trabalho colaborativo e de controle social, fazendo valer a vontade pública e os interesses sociais expressos no plano. Como destaca Lück (2013, p. 22):

A gestão participativa se assenta [...] no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto dos sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros.

Ao analisarmos o livro de Ata das sessões realizadas no CME referente ao período da pesquisa, observamos que apenas uma única sessão, a do dia 02/ 10/ 2019, tratou especificamente de assuntos relacionados ao PME. A ausência de conteúdo sobre o PME nas sessões, Pareceres e Resoluções do CME evidenciam que o PME pouco foi acompanhado ou

simplesmente citado.

Observamos que no período da investigação, algumas cobranças foram feitas junto à SEMED quanto às mudanças previstas no PME e no seu andamento. Porém, foram poucas, o que não convém dizer que o PME de Paço do Lumiar foi acompanhado por este conselho. Em suas ações houve uma concentração de conteúdos voltados à regularização de escolas. (credenciamento, recredenciamento, reconhecimento, autorização de funcionamento).

Cabe enfatizar, que a atenção exclusiva dada pelo conselho a essas demandas, contribuíram para deixar a supervisão, a fiscalização, o acompanhamento e a avaliação do PME em segundo plano. Dessa forma, constatamos que as atividades desenvolvidas pelo CME no período de 2018-2020 foram basicamente burocráticas e vinculadas, em sua maioria, às solicitações e aos Processos encaminhados pela SEMED.

As respostas dadas por meio das entrevistas evidenciaram a inoperância do CME com a gestão do PME. A fala de alguns conselheiros reforça essa afirmativa:

[...] foi de uma forma inoperante, porque nós não tivemos, porque nós poderíamos ter um plano de ação do CME em cima das ações do PME, porque eu acredito que uma boa gestão faz um plano de ação de monitoramento para se fazer as devidas inspeções em cima de quais os eixos que o plano avançou ou não, cobrar (REPRESENTANTE).

A questão do acompanhamento, eles deviam mandar pra cá o aprovado e agente verificando e fiscalizando se está sendo praticado dentro do prazo e no quantitativo, essa é a ordem natural, essa é a real, e a assim que deve ser. Agente sempre brigou aqui pra que isso ocorresse, infelizmente não foi possível devido a mudança de secretário, e cada um inventa uma história, uma conversa, e a gente não pode usar a força física, então a gente vai usando as articulações, então o acompanhamento é uma atribuição, uma responsabilidade nossa nesse sentido, infelizmente nisso nós falhamos neste aspecto, porque ficou nisso (REPRESENTANTE).

Outra representante foi categórica em dizer que a falta de tempo dos conselheiros é obstáculo para a gestão do PME. Isto porque eles desenvolvem outras atividades, bem como, vereadores, professores, gestores de escolas, etc. Enfatizou que

[...] o conselho, ele tem que estudar o PME, ele tem que estudar política educacional, então acho isso pouco tempo desse conselheiros não está à disposição; e também pouca formação para os conselheiros relação ao monitoramento e acompanhamento do plano que eu acho complexo; muitas demandas no conselho; que nós quando participamos de evento até mesmo no Estado, é atualmente nós temos feito isso com o nosso recurso próprios, e apesar de pedidos, de solicitarmos para participar de eventos nacionais que são de extrema importância, estão sentido falta de participar

desses momentos que são qualificadores que traz muitas contribuições para os conselheiros.

Ambos os posicionamentos se completam e fortalecem o que vem sendo evidenciado: que o PME não foi objeto de participação democrática pelo conselho. Contudo, isso não quer dizer que os conselheiros não tinham este anseio, e que o conselho não agiu de forma democrática e mais efetiva em outras situações que lhe demandaram mais energia e envolvimento.

É oportuno frisar que a participação contínua e com autonomia do CME do município de Paço do Lumiar na gestão do PME representa à população local um meio para garantir a melhoria da qualidade educacional. Daí a necessidade de sua participação sociopolítica com foco nos objetivos, metas e estratégias no sentido de acompanhar, avaliar e fiscalizar o andamento do plano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo no CME de Paço do Lumiar/MA contribuiu para compreendermos até que ponto os seus representantes participaram da gestão do PME, lei nº 637/2013, desempenhando suas funções e atribuições com autonomia, considerando os processos de execução, acompanhamento, e avaliação previstas na legislação que dispõe sobre a criação do CME local e suas competências.

Consideramos que a elaboração do PME foi uma conquista para a sociedade luminense e contou com a participação dos representantes do CME nos momentos de estudos, debates e elaboração do documento. No entanto, a participação dos atores desta instituição deve ser contínua e ultrapassar a mera etapa da elaboração. Cabe empreender meios mais consistentes de ação com enfoque nos resultados das metas e alcance dos objetivos estabelecidos para a década de vigência do PME (2013-2024).

Por fim, destacamos a importância da institucionalização do CME do município de Paço do Lumiar/ MA e a necessidade de continuar zelando pela aplicação da legislação educacional, demonstrando corresponsabilidade, autonomia e participação efetiva nas dimensões de acompanhamento, execução, fiscalização, e avaliação periódica das ações previstas no plano, ou seja, agir para além das questões burocráticas, visto que é a materialização dos anseios da sociedade que deve ser o principal objeto de sua gestão educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, DF, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Municipal de Educação**: Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME/elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª reimpr. São Paulo. Atlas 2007.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2ª ed. Petrópolis, RJ, 2014.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei Orgânica Municipal**. Câmara Municipal, 1990.

_____. **Lei 486, de 03 de abril de 2013**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2013.

_____. **Lei 637, de 15 de dezembro de 2014**. Institui o Plano Municipal de Educação-PME no Município de Paço do Lumiar, e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2014.

A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL: ESTADO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO DE 2017 A 2023

Luis Fernando Lopes dos Santos¹⁵⁶
Cacilda Rodrigues Cavalcanti¹⁵⁷

Resumo: O estudo tem como objetivo mapear o conhecimento produzido sobre a implementação da política de ensino médio em tempo integral no Brasil no período de 2017 a 2023 e, assim, apontar possíveis lacunas e caminhos para a expansão da reflexão sobre o tema. O estudo resulta de pesquisa bibliográfica baseada nos estudos de Estado do Conhecimento à luz das orientações de Morosini e Fernandes (2014), Nogueira (2015), Morosini (2021), seguindo os passos: seleção dos descritores e levantamento das produções, sistematização e organização dos resultados. Os principais resultados indicam a necessidade de aprofundamento de estudos em temática correlacionadas para a efetivação plena desta política.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral; Política de implementação; Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais são programas e ações específicas que impulsionam a organização e acesso de todos à educação fazendo valer o direito presente na Constituição Federal. Assim, segundo Höfling (2001, p. 31) as políticas educacionais “são compreendidas como responsabilidade do Estado quanto à implementação e à manutenção a partir de um processo de tomada de decisões”.

O levantamento bibliográfico das produções científicas de autores que estudam o tema objetiva ampliar as reflexões do pesquisador, visando garantir um repertório que, de fato, explore os eixos principais do objeto de estudo. Por meio de um Estado do Conhecimento, foi possível identificar as principais teses e dissertações no período de 2017 a 2023

Para melhor entender sobre o Estado do Conhecimento, Morosini e Fernandes (2014, p. 102) o classificam como um processo de “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Uma das vantagens desse tipo de pesquisa para o pesquisador está relacionada ao foco nos conteúdos necessários para a construção de novas discussões. Todavia, “implica num domínio do campo em estudo pelo pesquisador, entendido como o conhecimento dos paradigmas que

¹⁵⁶ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: lfl.santos@discente.ufma.br

¹⁵⁷ Doutora em Ciência Política e professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: cacilda.rc@ufma.br

perpassam o tema, a trajetória deste tema como objeto de estudo, as diferentes fontes de publicação” (Morosini, *et al*, 2021, p. 70). Na linha de pensamento de Nogueira (2015), o Estado do Conhecimento visa levantar informações sobre o que já se conhece de um determinado assunto na intenção de produzir um mapeamento sobre temáticas recorrentes e apontar novas perspectivas.

Embora as temáticas relacionadas à política do ensino médio integral sejam discutidas recentemente, é possível perceber que há uma expansão significativa de estudos sobre o tema de maneira mais aprofundada nos últimos anos, principalmente relacionadas a modelos de implementação a partir dos territórios. Dessa maneira, duas principais questões foram fundamentais na elaboração deste artigo: 1) Como a política de ensino médio integral tem sido discutida como objeto de estudo nos últimos cinco anos? 2) Quais as principais abordagens teóricas que têm orientado as investigações sobre a política de ensino médio integral?

O primeiro passo foi delimitar a temática para, assim, procurar nos canais especializados as produções a partir dos seguintes descritores: “Ensino Médio Integral” e “Implementação das Políticas do EMI”. Definiu-se como subtipo de produção teses e dissertações, e foi usado a plataforma Sucupira (CAPES) que é uma importante ferramenta de acesso gratuita e confiável. Após essa busca inicial, houve a necessidade de capturar, de maneira mais específica, as categorias teóricas alinhadas com o objeto de estudo central e que estivessem em discussão nas produções, bem como entender as metodologias que foram usadas nos trabalhos destacados.

Ao ser usado o descritor “Ensino Médio Integral”, considerando os anos de coleta, foram encontradas **375** produções científicas. Ao definir “Implementação das Políticas do EMI¹⁵⁸”, localizou-se **16** produções que envolvem a temática escolhidas, abordando os processos, os desafios, as disciplinas, o currículo em geral, inclusive reflexões sobre o novo ensino médio, bem como análises relacionadas ao campo didático e pedagógico.

É importante salientar que nesta primeira busca, muitas das produções encontradas foram excluídas, uma vez que não abordavam diretamente o objeto de interesse de pesquisa, visto que a relevância central deste Estado do Conhecimento é mapear produções que apontam para as concepções de Política de Implementação do Ensino Médio Integral e seus fenômenos, bem como identificar possíveis temas que ainda não foram discutidos. Alguns abordavam temáticas mais específicas do ensino médio integral, como por exemplo: reflexões sobre os recursos, permanência

¹⁵⁸ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

e abandono escolar, currículo, estrutura, gestão democrática, capacitação profissionalizante e terceirização do ensino médio.

Com base nessa análise, foi selecionado um quantitativo de sete produções científicas, para uma observação mais aprofundada, que dispunham de aspectos importantes como as abordagens teóricas já trabalhadas, as perspectivas metodológicas, os principais teóricos, bem como os problemas levantados e os principais resultados. Das produções analisadas, quatro são de cursos de mestrado e três de doutorado, e são de programas profissionais e de cursos acadêmicos.

No que tange as produções selecionadas, foram quatro dissertações, dentre elas estão as de Lima (2023) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Freitas (2022), da Universidade Estadual do Ceará, Utta (2022) da Universidade Federal do Maranhão e Sousa (2019) Universidade Federal do Oeste do Pará, bem como as teses de Costa (2021) da Universidade de Passo Fundo, de Santos (2023) da Universidade Federal da Bahia, e Andrade (2021) da Universidade Federal de Minas Gerais. Não foi necessário limitar questões geográficas, visto que a implementação do Ensino Médio Integral é uma política de caráter nacional e que está alinhada com o Plano Nacional de Educação (2014-2024)¹⁵⁹ que tornou-se vigente até 31 de dezembro de 2025¹⁶⁰. No que tange ao produto final deste Estado do Conhecimento, é garantir uma reflexão inicial, a partir de um esboço crítico da Política de fomento do Ensino Médio Integral, trazendo como norte os principais estudos feitos nos últimos anos.

2 A Política do Ensino Médio em Tempo Integral: concepções à luz das produções selecionadas

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi regulamentado pela Portaria nº 1.145/2016, e está em consonância com reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Sob a ótica dos dispositivos legais, o EMTI é amparado com base nos princípios do Modelo da Escola da Escolha, em que o currículo é operacionalizado a partir de uma prática pedagógica alinhada com três vertentes-base: a formação acadêmica, a formação para a vida e a formação de competências estabelecidas para o século XXI.

¹⁵⁹ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (O atual Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2025).

¹⁶⁰ BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 (Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Um fato importante para a implementação da política é entender que a escola de tempo integral “é a condição em que a instituição na qual o estudante está matriculado oferece o período ampliado, ou seja, a permanência do aluno na escola”, acessando variadas atividades complementares que vão além da carga horária regular. (Lei 13.415/2017).

A discussão sobre o ensino médio integral tem sido ampliada nos últimos anos no Brasil, tanto a partir da construção de políticas públicas e das discussões de reformas desta etapa da educação básica, quanto em eventos, congressos e rodas de conversa, sobretudo, em espaços de formação de professores e produções científicas nos campos de educação e de políticas públicas. Dado a importância, essa discussão tem sido objeto de estudos e pesquisas em todo território nacional, a partir dos contextos e perspectivas construídas e analisadas a partir de orientações de várias abordagens teóricas e metodológicas. O presente Estado do Conhecimento buscou identificar esses elementos nas dissertações e teses a seguir selecionadas.

A dissertação intitulada como “*O programa de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte*” (LIMA, 2023) faz uma reflexão sobre como é a configuração do programa a partir de um contexto específico no âmbito da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), e analisa as diversas implicações a partir da sua implementação. Tem como base teórico-metodológica anunciada, o materialismo histórico-dialético, em diálogo com os estudos de Silva (2018), Ferretti (2018), Ferretti e Silva (2017), Dourado (2019, 2010), Ramos e Frigotto (2016), Frigotto (2011, 2015), Araujo (2019). Nessa perspectiva, para a autora, a compreensão de política educacional só é possível quando se estabelece categorias que apontam as realidades. É sustentada pelas ideias de Kuenzer (2008) ao apresentar as categorias metodológicas que partem do método dialético e as categorias de conteúdo a partir do objeto e da finalidade da pesquisa, atrelada à contradição. O estudo, além de refletir sobre o processo de implementação e suas implicações, analisa, também, questões relacionadas ao financiamento e os desafios para a prática curricular. Como resultados, constatou-se uma grande atuação das fundações e institutos com lógicas advindas do campo empresarial, gerando uma promoção de uma educação mercantilista.

O segundo trabalho analisado, trata-se da dissertação de Sousa (2019) que tem como título: “*Programa de fomento à Educação Integral no Ensino Médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA*”. A produção científica, de abordagem qualitativa, faz uma revisão bibliográfica e análise documental a partir da linha de pensamento de autores como Gadotti (2009), Hofling (2001), Jacomeli (2011), Moll (2017), Romanelli (2010), Severino (2006)

entre outros, indicando um referencial materialista dialético, embora não fique explícito. O estudo discorre sobre a política pública de regulamentação social a partir das transformações políticas, sociais e econômicas, configurando o modo de produção capitalista. Para isso, a autora faz um itinerário capturando as políticas públicas como um conjunto de ações, apresentando a educação integral como direito à cidadania, e, por fim, aponta o Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio como uma política educacional. A dissertação também traz reflexões e críticas sobre o Novo Ensino Médio¹⁶¹ e suas implicações. Como principais resultados, a autora reforça que a reforma atende apenas interesses mercadológicos, uma vez que os principais interlocutores foram empresários e instituições privadas. Uma outra questão apontada pelo estudo é o quanto a reforma é meramente ilusionista, visto que não atinge as metas previstas pelo Plano Nacional de Educação que prevê 50% das escolas públicas e 25% dos alunos atendidos em escolas de tempo integral até 2024.

O trabalho de Freitas (2022) que tem como título “*Ensino Médio em tempo integral: compreendendo sua implementação no estado do Ceará*” busca verificar se, de fato, o Estado cumpriu seu papel de acordo com a proposta de governo no que tange a implementação da política. O estudo é de natureza exploratória e qualitativa, com pesquisa documental feita à luz das leis, portarias, notas técnicas, publicações e documentos diversos. Como diálogo teórico, a autora vai ao encontro de estudos de Rua (2014), Secchi (2010, 2019), Santos (2015) e Howelett, Rasmesh e Perl (2013) indicando uma perspectiva teórica neoinstitucionalista. Como resultados, a autora aponta dificuldades em viabilizar o repasse de recursos para efetivação da política, sobretudo no que tange questões estruturais, cumprimento de proposta de ensino e os desafios com evasão escolar.

Outro trabalho analisado, é o de Andrade (2021), que tem como título “*O programa de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local*” que também analisa os desdobramentos acerca o Ensino Médio Integral conforme a proposta pela Lei nº 13.415 de 2017 fazendo uma análise geral do papel do estado como regulador das políticas de educação. A base teórica do estudo é a teoria da regulação e da ação pública, baseados em autores como João Barroso e Cristian Maroy, considerando os atores envolvidos quando se fala em ação estatal. Para Andrade (2021) a Educação Integral promove importantes ações educacionais que envolvem diversas e abrangentes dimensões

¹⁶¹ Lei da Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017.

no processo de formação dos indivíduos, e que deve ser gerida por meio da cooperatividade das demais instituições sociais. Tem como metodologia qualitativa, utilizando pesquisa de campo e coleta de dados. Como resultados, constata-se que os sujeitos das escolas envolvidos apresentam uma certa autonomia com relação as orientações que são dadas pelos órgãos competentes estaduais, o que favorece a implementação das próprias estratégias, olhando para as condições de trabalho e infraestrutura, mas adaptando todos esses aspectos que são apontados pelos norteadores oficiais.

O quinto trabalho analisado remete-se à tese de Santos (2023), que trata sobre a *“Educação (em tempo) Integral? Uma análise do programa de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)”*. A pesquisadora faz uma retomada do percurso histórico, identificando outras políticas que antecedem a EMTI, destacando as leis e diretrizes, e fazendo uma análise comparativa a partir das contradições do que se entende por apropriação de Ensino Integral e como isso se materializa no Programa de Fomento às escolas de tempo integral. Vale salientar que a tese captura as estratégias que são feitas para a promoção da política numa perspectiva neoliberal. O percurso teórico metodológico adotado se fundamenta no materialismo histórico-dialético, e tem como interlocutores Neves (2005), Dale (2004), Saviani (2003), Nosella (2016), Frigotto e Ciavatta (2012) Soares (2000), Coelho e Sirino (2018). Metodologicamente, utiliza-se da análise de conteúdo como técnica usada para análise de dados. Como principais desdobramentos, constata-se o poder de indução do Programa de Fomento EMTI, visto que potencializou as contradições das políticas de tempo integral. Destacou, também, que a política de tempo integral do território pesquisado não é guiada por organizações privadas, mesmo ainda havendo uma parceria público-privada sobretudo na formação de professores.

O trabalho de Utta (2022) com o título *“CENTROS EDUCA MAIS: um inédito viável na educação do Maranhão?”* apresenta um panorama da implantação do programa a nível nacional nos últimos anos e também contextualiza a implementação do modelo no Estado do Maranhão. É um estudo pautado na luta da escola pública, na perspectiva de ofertar conhecimentos necessários para o enfrentamento dos desafios a partir do contexto. Como categoria teórica foi adotada o “Inédito Viável”, a partir do arcabouço teórico de Paulo Freire, visto que é expressada com base no fomento de transformações sociais das práticas educativas, em diálogo com demais teóricos como Cavaliere (2002, 2007), Coelho (2009, 2010), Gadotti (2009), Moll (2014) e Teixeira (1994); Haddad (2019), Streck, Redin & Zitkoski (2010) e Paulo Freire (1979, 1986, 1996, 2000, 2001,

2003, 2017, 2018), o que indica uma perspectiva teórica bastante eclética. O estudo é de abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental, e instrumentos e técnicas, como grupo focal e questionário. Sobre os principais resultados, constatou-se o quanto a filosofia de Paulo Freire está imbricada na gênese da política de educação integral, de maneira especial no Estado do Maranhão, seu território de pesquisa. Apontou, também, que os docentes conformam com a filosofia freireana e, por meio da prática, tentam implementar ações de impacto, mesmo na linha do trabalho de cunho empresarial.

Nesta mesma linha, tem-se a tese de Costa (2021) intitulada “*A Política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral (EMTI): parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades*”, na qual faz uma análise apurada, de forma circunstancial, sobre os parâmetros operacionais da política a partir de um olhar sobre equidade e oportunidades sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando-se de pesquisa documental, dialogada com as definições de Cellard (2008), Gil (2009) e Evangelista (2012). Nesta perspectiva, a sustentação teórica do estudo são identificados a partir da proposta teórica-metodológica de Quivy e Champenhoudt (1998), e a partir do conceito de equidade atrelado as ideias de Rawls (1997), Cademartori (1992) e Gomes (1992). Como principais resultados, o estudo destacou que a política de fomento ao EMTI causou critérios de desempenho e distribuição por resultados, apresentando, por conseguinte, possíveis marcas de desigualdades educacional e social.

Ao longo das reflexões é possível perceber que boa parte dos estudos se destacam numa perspectiva neoliberal a partir da política em foco atrelada ao seu vínculo com o setor privado, enquanto outros apresentam características meritocráticas terceiro setor.

Ao longo da análise dessas principais produções, foi possível perceber que todas elas usaram a abordagem qualitativa, tendo como linhas teóricas diversas, e usando instrumentos e técnicas, como a pesquisa bibliográfica e documental (estendendo essas buscas a partir de Leis, resoluções, portarias e decretos), bem como o uso de questionários e entrevistas, na perspectiva de construção de perfil dos sujeitos envolvidos.

Partindo das questões levantadas neste Estado do Conhecimento é possível compreender que a política de ensino médio integral tem sido discutida como objeto de estudo na medida em que as ações das políticas públicas de educação, de maneira especial no Ensino Médio Integral, têm sido efetivadas nos estados brasileiros, uma vez que muitas sub temáticas já foram estudadas ao longo desses anos. Com isso, foi possível identificar as principais abordagens teóricas que têm sido

investigadas sobre a política de ensino médio integral, o que ajuda a levantar novas hipóteses e questões para futuras pesquisas.

Vale salientar o quanto a pertinência em estudos e pesquisas de caráter de revisão fornece elementos e bases de conhecimento a partir das produções já feitas sobre um tema específico (FERREIRA, 2002). Dessa maneira, visando alcançar os objetivos propostos nesta reflexão, ultrapassou-se na identificação das discussões já produzidas sobre a política do EMI na perspectiva de garantir um aprofundamento ainda maior do objetivo de pesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto procurou-se apresentar as principais produções científicas voltadas para a Política de Fomento ao Ensino Médio Integral, seus desdobramentos e implicações à luz teórica e metodológica diversa, considerando contextos diferentes e ampliando discussões a partir de eixos centrais que norteiam a implementação do programa.

As reflexões apresentadas pelas produções possibilitaram uma ampliação da compreensão sobre os processos no que tange a implementação da política em destaque, desde uma apresentação do percurso histórico da educação integral no Brasil, trazendo análises e concepções, o que permitiu entender um pouco mais das dinâmicas e desafios diversos. Uma outra perspectiva apresentada nos textos refere-se muito nos atores, visando identificar os papéis de influência e atuação.

A partir dessa análise, foi possível compreender, de maneira mais aprofundada, os focos temáticos dos últimos anos, identificados nos elementos das pesquisas, bem como as concepções de educação integral a partir da política de fomento do ensino médio em tempo integral, levando em consideração às práticas, os atores e o contexto local. Isso, certamente, ajuda a levantar pontos que ainda precisam ser estudados e explorados em estudos futuros.

Fica evidente que muitos aspectos apresentados nos estudos nortearão pesquisas futuras. Todavia, é necessário que se ampliem mais os estudos sobre a prática de professores que vivenciam a mudança de rotina, tanto em questões administrativas quanto no que se refere à adaptação de currículo, uma vez que a escola passa pelo processo de mudança para o integral, e suas percepções sobre o materialismo em foco e concepções a partir da influência empresarial no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.R.B. **O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local.** 2021. 277 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Plataforma Sucupira. Versão 4.1.14. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 11 set. 2024.

COSTA, E.L. **A Política de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI): parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades.** 2021. 142 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, C.S. **Ensino Médio em tempo integral: compreendendo sua implementação no estado do Ceará.** 2022. 126 p. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas). Fortaleza, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã).

HÖFLING, Eloisa M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LIMA, M.F.B. **O programa de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.** 2023. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - [Universidade Federal do Rio Grande do Norte \(UFRN\)](https://www.ufrn.br/). Natal, 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997–2011): um estado do conhecimento.** In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2015, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015.

SANTOS, C.C.F. **Educação (em tempo) integral? uma análise do programa de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022).** 2023. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023.

SILVA, F. J. C.; CARVALHO, M. E. P. **O Estado da Arte das Pesquisas Educacionais sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução.** Anais 18º REDOR – UFRP, 2014. Disponível em: www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648. Acesso em: 18 set. 2024.

SOUSA, E.C.V.T. **Programa de fomento à educação integral no Ensino Médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA**. 2019. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - [Universidade Federal do Oeste do Pará \(UFOPA\)](#). Belém, 2019.

UTTA, A.K.S.A. **CENTROS EDUCA MAIS: um inédito viável na educação do Maranhão?** 2022. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2022

MOROSINI, M. C; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: A Metodologia na Prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.55. p. 70-81, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 7 mai. 2022.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N.º 13.415/2017 E LEI N.º 14.945/2024): CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS

Alexandre Viana Verde ¹⁶²
 Maria José Pires Barros Cardozo ¹⁶³

Resumo: A reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017 e reestruturada pela Lei n.º 14.945/2024 demonstra os “descaminhos” político brasileiros alinhados a demandas mercadológicas e articulados com ciclos de influência política internacionais. Assim, este trabalho objetiva apresentar algumas considerações históricas e políticas de discursos que estruturaram o Ensino Médio no contexto atual. Para o alcance deste objetivo realizou-se pesquisas de cunho documental e bibliográfica que subsidiaram a coleta e análise de dados. Diante dos dados apresentados, pôde-se concluir que os “descaminhos” propostos pelas Lei n.º 13.415/2017 e reestruturada pela Lei n.º 14.945/2024 são discursos históricos que se articularam dentro do setor empresarial que tiveram convivência do Estado e se fortaleceram a partir de 2016 no cenário pós-golpe. O que, por sua vez, resultou no desmonte do discurso progressista sobre a educação, Ensino Médio, formação integrada e integral, currículo, formação de professores, dentre outros aspectos.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Lei. N.º 13.415/2015. Lei n.º 14.945/2024.

1 INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017 e “aperfeiçoada” pela Lei n.º 14.945/2024 reflete um processo de sociedade e de educação que se estrutura ao longo dos anos no Brasil e demais países da América Latina. Essa política, faz parte de um pacote estruturado no país por redes de influências internacionais, que tratam a educação como um produto homogeneizado e homogeneizante.

Desse modo, este trabalho busca apresentar considerações históricas e políticas sobre a Lei n.º 13.415/2017 e a Lei n.º 14.945/2024 evidenciando como essas políticas se estruturaram ao longo do tempo como estabelecimentos jurídico-normativos, bem como demonstrar os impactos que essas políticas tiveram no campo educacional afetando diversos campos: currículo escolar, formação de professores, organização do trabalho docente, dentre outros.

Este trabalho está articulado à pesquisa “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO: as interpretações da política no contexto da prática” que foi desenvolvida no Curso

¹⁶² Doutorando em Educação pelo PPGE – UFMA. E-mail: alexandre.viana@discente.ufma.br

¹⁶³ Doutora em Educação e Docente do PPGE – UFMA. E-mail: maria.cardozo@ufma.br

de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. A pesquisa vinculasse à Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação, do Grupo de pesquisa Políticas e Gestão Educacional que se debruça sobre o eixo investigativo: Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

As pesquisas documental e bibliográfica subsidiaram o desenvolvido desta pesquisa, onde os, principais documentos utilizados foram: a Lei n.º 13.415/2017, a Lei n.º 14.945/2024, LDB (Lei n.º 9.394/96), MP 746/2016, o PL N.º 3.079/2021. Ademias, os estudos que subsidiaram os debates teóricos foram: Foucault (2014), Ball; Maguire e Braun (2016), Cardozo e Lima (2018).

O trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, com a apresentação dos aspectos mais gerais; a seção “**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (Lei n.º 13.415/2017): processo histórico e implicações políticas**”, com a apresentação dos dados bibliográficos e documentos, bem como o desenvolvimento das análises; e, por fim, a conclusão, com as principais inferências sobre o tema.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (Lei n.º 13.415/2017): processo histórico e implicações políticas

A lei n.º 13.415/2017, que realizou mais uma reforma no Ensino Médio brasileiro, corresponde a parte de um projeto de sociedade, política, economia e educação que versa sobre a necessidade de mudanças na educação com base no discurso da qualidade, racionalização e eficiência. Tais proposições são estruturadas no bojo das reformas neoliberais, intensificadas nos países da América Latina após os anos de 1990, na busca pelo alinhamento dessas nações às necessidades da produção e reprodução do capital.

No campo educacional, diversas mudanças fiscais, estruturações e reestruturações na organização da educação, políticas e currículos e nos modelos de gestão dos sistemas e das instituições de ensino, da administração dos recursos financeiros, entre outros pontos, foram ocorrendo nas últimas décadas do século passado e início deste.

As reformas educacionais possuem uma natureza própria de ser, se destacam nesse campo por anunciarem mudanças políticas planejadas e sistemáticas, com discursos legitimados a partir das relações de poder e estruturados em determinado momento histórico (Foucault, 2014). Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/17, não é compreendida como uma medida isolada, sobretudo por se considerar que “a política não é ‘feita’ em um ponto no

tempo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). A ideologia reformista que imerge sobre essa política de fato é a concretização de discursos historicamente formulados que versam sobre um projeto de sociedade, educação, escola e trabalho.

Essa reforma de 2017 apresentou singularidade, pois foi aprovada mediante Medida Provisória, demonstrando “[...] uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime exceção” (LINO, 2017, p. 77). Bem como, as relações de poder que se estruturam de forma desigual fazendo com que os interesses do capital sejam atendidos e tornem-se, de fato, política.

A Lei n.º 13.415/2017 estabeleceu mudanças significativas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e promoveu profundas mudanças na LDB (Lei n.º 9.394/96) (BRASIL, 2017).

Os impactos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na análise de Gonçalves (2017), é centrado no inciso V, onde a autora exemplifica como a Reforma do Ensino Médio se articula aos interesses do mercado: com indução de verbas públicas para o setor privado; ao abrir a possibilidade de oferta dos itinerários formativos nas instituições de ensino público para empresas privadas, e aponta o Sistema S como grande beneficiado.

A alteração na CLT corresponde a mudança de redação que gere a jornada de trabalho do profissional docente, sendo que a partir da Lei n.º 13.415/2017, tona-se permissível que ele trabalhe em mais de uma instituição no mesmo turno, considerando que não ultrapasse a jornada semanal estabelecida legalmente (BRASIL, 2017).

O Art. 13 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, onde cabe a União, tendo por base o valor único por aluno, o repasse financeiro anual durante dez anos aos estados e ao Distrito Federal para implantação do ensino médio integral, contando que cumpram os seguintes critérios: “I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas” (BRASIL, 2017, p. 2).

A análise desse texto jurídico-normativo feita por Cardozo e Lima (2018) levam as autoras a considerar que a proposta de implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo

Integral exemplifica os discursos que versam sobre políticas centralizadas, focalizadas, meritocráticas e gerenciais do MEC.

Do mesmo modo, a Lei n.º 13.415/2017 provocou diversas mudanças na LDB (Lei n.º 9.394/96), dentre as quais evidenciam-se: a determinação da carga horária mínima de 800 horas para o Ensino Médio, distribuídos em duzentos dias letivos, sem contar com os destinados à exames finais, devendo ser ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas, cabendo aos sistemas de ensino alcançarem a marca de mil horas em até cinco anos após a aprovação da lei (BRASIL, 2017).

A Lei supracitada assegurou a oferta da Educação de jovens e adultos no modo regular, adequada às condições dos educandos. Ferreti (2018) aponta essa como uma vitória dos movimentos sociais e dos profissionais da educação, com influência do Movimento Nacional pelo Ensino Médio em contestação à MP 746/2016, que buscava universalizar essa etapa de ensino na modalidade integral, excluindo os jovens trabalhadores do acesso à educação.

Um dos acréscimos mais debatidos e controversos foi as alterações no Art. 36, que passou a estabelecer:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2016, p. 2).

As proposições do instrumento jurídico-normativo direcionaram o currículo para uma organização comum a todos os estudantes do território brasileiro e uma parte diversificada considerando as singularidades de cada localidade. Entre os direcionais gerais para todo o território aponta-se: obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; o ensino de língua portuguesa e matemática é obrigatório nos três anos do EM; a União estabelecerá avaliações nacionais articuladas as propostas da BNCC; o trabalho deve ser visto de forma articulado a um projeto de vida (BRASIL, 2017).

Ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio já estava prevista em diversos documentos oficiais, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), passando pela LDB nº 9.394/1996, pelas DCN e pelo PNE (Lei nº 13.005/2014), todos enfatizam a necessidade de um currículo comum à Educação Básica brasileira.

Após sua aprovação e atuação no contexto da pandemia do Covid-19 e de ataque as estruturas democráticas, ao discurso da Lei n.º 13.415/2017 foram adicionados novos enunciado.

Como por exemplo, o PL N.º 3.079, de 6 de setembro de 2021, que objetivou uma revisão no cronograma de implementação da reforma do Ensino Médio. Entretanto, o governo Jair Bolsonaro foi omissivo, displicente e negacionista em todos os setores sociais.

Em 2022, volta a liderança do Poder Executivo Luiz Inácio Lula da Silva (PT), acentuando as expectativas de transformação social ou formação de contradiscursos para os “descaminhos” que tomara a educação brasileira. Entretanto, o discurso da nova gestão, sobretudo, do então ministro da educação, Camilo Santana, foi de alinhamento com o setor empresarial que legitimou a Lei n.º 13.415/2017, apontando apenas a necessidade de “ajustamentos”.

A frustração com a gestão petista se intensificou entre muitos eleitores, que viam o retorno de um partido mais à esquerda como um caminho para corrigir os “descaminhos” e mudar os discursos legitimados durante os quatro anos da gestão Bolsonaro. Contudo, essa expectativa foi alimentada pela nomeação de Whirtmann Ferreira como coordenador geral de Ensino Médio da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica do MEC, feita pelo Ministro Camilo Santana. Essa escolha sugere que o cenário não trouxe mudanças significativas, mantendo no poder atores que legitimam discursos retrógrados, mercadológicos e descomprometidos com o estudante brasileiro.

Em uma ação mais direta do poder Executivo, destaca-se a Portaria N.º 397, de 7 de março de 2023, que altera a Portaria N.º 521/2021 que define o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Logo após, foi expedida a Portaria N.º 627, de 4 de abril de 2023, que suspendeu os prazos da Portaria N.º 521/2021. Para o setor educacional, essas medidas não são vistas como uma vitória, mas como ações paliativas que buscavam apenas refinar o discurso sem alterar o teor ideológico subjacente.

Em 2023, as críticas ao Ensino Médio foram intensificadas por mobilizações sociais que exigiam com forte atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e da Rede Nacional EMPesquisa a revogação da Lei n.º 13.415/2017. Em resposta, o governo Lula reabriu consultas públicas para “aperfeiçoar” o sistema.

Atendendo às demandas da sociedade civil e a iniciativas legais como o Projeto de Lei n.º 2.601 de 2023, em outubro de 2023, o Ministério da Educação enviou à Casa Civil uma minuta para modificar aspectos da Lei n.º 13.415/2017. Esse movimento culminou na promulgação da Lei n.º 14.945/2024, que se apresenta como uma proposta abrangente para reestruturar o Ensino Médio no Brasil.

No entanto, é importante considerar que, apesar do título de “Nova Reforma do Ensino Médio” ou “Novíssimo Ensino Médio” utilizado pela mídia, a Lei n.º 14.945/2024 não deve ser encarada como tal. Este estudo se alinha com a lógica e arqueologia do discurso (Foucault, 2014), pois, embora apresente algumas alterações morfológicas e sintáticas, a nova lei carece de enunciados independentes e correlações de forças autônomas que indiquem uma transformação semântica significativa e o surgimento de um novo discurso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/2017 caracteriza-se como uma política complexa e permeada por jogos de interesses. Esta política foi estruturada por discursos dos mais diversos segmentos, do público e do privado, no nacional e local, dos profissionais da educação, grupos econômicos e pessoas físicas. Dessa forma, seu texto demonstrou uma condensação ideológica, mas com forte adesão às necessidades do mercado, com uma concepção educacional praticista e elementar, com objetivo de formação de capital humano

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 21 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei Nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. **Medida Provisória Nº 746.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Disponível em [http:// Diário Oficial da União.gov.br](http://Diário Oficial da União.gov.br). Acesso em abril de 2017.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. A reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: Aula inaugural no College de France.** Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24, ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: OS LIMITES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Bruna Cibelle de Andrade Abreu¹⁶⁴

Maria José Pires Barros Cardozo¹⁶⁵

Brenda Cristina Ferreira Gomes¹⁶⁶

Resumo: Neste artigo, analisamos os limites da avaliação em larga escala na escola pública brasileira sob o prisma da Nova Gestão Pública. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa com revisão bibliográfica, aprofundando-nos nas contribuições de autores como Pollitt (2003), Dias Sobrinho (2008) e Janela Afonso (2013). Situamos os efeitos dessa abordagem na educação escolar revelando a possibilidade de desconfiguração do papel social da escola pública. Os resultados demonstraram que a ênfase na mensuração quantitativa, promovida pela NGP, pode comprometer a riqueza e a complexidade dos sistemas educacionais deslocando o sentido e a finalidade da escola pública para resultados padronizados.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública. Avaliação em Larga Escala. Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala na escola pública, à luz da Nova Gestão Pública (NGP), emerge como uma temática de pesquisa de relevância, tendo em vista a necessidade de refletirmos sobre as práticas realizadas em nossas escolas e seus impactos nos sistemas educativos.

No contexto contemporâneo, a implementação de políticas educacionais, pautadas pela lógica gerencialista, tem suscitado debates sobre os impactos dessa abordagem na qualidade e na finalidade da educação pública. Portanto, a relevância dessa investigação se destaca diante da necessidade de analisar como as práticas avaliativas, associadas à NGP, influenciam diretamente a dinâmica da escola pública. Portanto, as políticas educacionais contemporâneas, marcadas por uma ênfase na eficiência, eficácia e na mensuração quantitativa, têm provocado transformações no cenário escolar. Logo, este estudo visa lançar luz sobre os desafios enfrentados pela escola pública

¹⁶⁴ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino dos municípios de São Luís – MA e da Rede Municipal de Ensino de Paço do Lumiar – MA. E-mail: brunacaanadrade@gmail.com

¹⁶⁵ Pós-Doutora em Educação. Professora Titular do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: maria.cardozo@ufma.br

¹⁶⁶ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA. E-mail: brenda.cristina@discente.ufma.br

ao adotar práticas avaliativas em larga escala, sobretudo no que tange à preservação de sua função social e à promoção de uma educação de qualidade.

O objetivo central desta pesquisa é, portanto, analisar criticamente os limites da avaliação em larga escala na escola pública brasileira sob a perspectiva da NGP. Para tanto, nossa pesquisa é de natureza qualitativa e para alcançarmos o objetivo inicial aprofundamos nossos estudos e reflexões substanciados em autores que abordam algumas concepções referentes ao tema. Realizamos revisão bibliográfica sistemática da literatura por meio de seleção criteriosa de fontes, incluindo artigos científicos, livros e documentos, que contribuiu para a apreensão de uma base teórica que permitiu uma análise mais aprofundada e contextualizada das principais contribuições acadêmicas sobre o tema.

A estrutura subsequente deste artigo compreende seções que exploram diferentes dimensões da temática. Na primeira seção, situamos a NGP e suas repercussões na escola pública brasileira dentro do ideário capitalista de educação e sociedade. Na seção seguinte, tecemos sobre a avaliação em larga e suas implicações na escola pública e que fortalece uma perspectiva com foco em resultados com efeitos homogeneizantes no contexto escolar. Por fim, na última seção, ratificamos nosso posicionamento por uma educação referenciada socialmente de base democrática, humana e emancipatória.

2 NOVA GESTÃO PÚBLICA: repercussões na escola pública brasileira

O termo "Nova Gestão Pública" foi empregado por Hood (1991) com o intuito de descrever um conjunto de ideias e práticas que buscavam transformar as estruturas tradicionais do setor público. Portanto, foi uma resposta à crescente necessidade de eficiência e eficácia no serviço público. Uma visão que ganhou força com a ideia de que a gestão privada poderia ser mais efetiva do que a gestão pública convencional.

No Brasil, o fim dos anos de 1980 vivenciou o fortalecimento do ideário neoliberal e, conseqüentemente, a Reforma do Estado, reforçando o discurso de resolução dos problemas relativos à burocracia pública, estabelecimento de parceria com o terceiro setor, descentralização de programas sociais, diminuindo-se, assim, o tamanho do Estado. Desta forma, os fundamentos

neoliberais que têm como base a produtividade, privatização, efetividade, com adaptação do sujeito às novas e diversas exigências do capital passam a incorporar as políticas educativas.

A eficiência, um dos fundamentos da NGP, destaca-se por sua busca incessante em otimizar recursos e tornar os processos administrativos mais eficazes. A eficácia, por sua vez, refere-se à capacidade do setor público em atingir seus objetivos preestabelecidos, priorizando resultados mensuráveis (Pollitt, 2003). Juntamente com a produtividade, esses princípios orientam a nova gestão pública na busca incessante por maior *output* com menores insumos (Hood, 1991).

A descentralização, outro pilar desse modelo de gestão, é um princípio que preconiza a transferência de responsabilidades e poder de decisão para níveis inferiores da administração pública (Barzelay, 2001). Essa descentralização visa conferir mais autonomia às unidades administrativas locais, aproximando-as das demandas específicas e promovendo uma administração mais ágil e adaptativa. No entanto, segundo Oliveira (1997), apesar da descentralização de poder e da diminuição de níveis hierárquicos serem importantes fatores para uma gestão democrática (concepção que vai no sentido contrário à NGP), não basta a desconcentração de tarefas, o que é, comumente, o que ocorre.

A NGP revela, portanto, uma mudança profunda nos paradigmas da administração pública em convergência com a lógica capitalista reforçando no campo educacional a busca incessante por eficiência e produtividade por meio de práticas empresariais na gestão da escola pública.

Nessa perspectiva, Hood (1991) e Pollitt (2003) evidenciam que a eficiência, pilar da NGP, converge com a busca constante por lucratividade e eficácia presentes na lógica capitalista. A eficiência, assim, não é meramente uma aspiração administrativa, mas um imperativo que reflete a transferência de valores empresariais para a gestão pública. Dessa forma, a escola, antes considerada um ambiente de socialização de conhecimento e formação de sujeitos, torna-se uma instituição cujas ações e currículos são orientados por indicadores de desempenhos supostamente capazes de mensurar a aprendizagem, as práticas gestoras, e a cultura escolar, por exemplo, moldando-as aos parâmetros do mercado econômico.

A lógica capitalista, presente na NGP não apenas alinha os objetivos da gestão pública com as práticas do setor privado, mas, também, se manifesta na responsabilização da escola e dos educadores pelos resultados alcançados (Schneider; Nardi, 2015). O conceito de *accountability*, é fundamental nesse contexto, pois se refere à atribuição de responsabilidades e à prestação de contas. A escola, outrora um ambiente dedicado à construção do conhecimento, passa a ser submetida a uma série de demandas e padrões de desempenho, tornando-se alvo de processos

avaliativos constante com fins de responsabilização. A responsabilização, em contrapartida, atinge especialmente professores e gestores que são submetidos a exigências por resultados mensuráveis. A *accountability*, como destacada por Janela Afonso (2013), torna-se um mecanismo que, longe de promover a autonomia, submete a educação a uma regulação constante, assemelhando-se a um estágio avançado do estado-avaliador.

A perspectiva capitalista na NGP apresenta-se como um fator preponderante na reconfiguração do cenário educacional impondo práticas empresariais e responsabilização que, por vezes, comprometem a autonomia e a natureza socialmente referenciada da escola (Síveres; Santos, 2018). Assim sendo, implica desafios significativos para a concepção e prática de uma educação emancipatória e socialmente comprometida.

Por fim, essa concepção de gestão e, por conseguinte, a responsabilização demasiada dos sujeitos da escola, podem resultar em práticas reducionistas com focos em testes em detrimento de uma concepção que compreende a escola pública como bem público, formadora de sujeitos e da sociedade que se busca construir com ênfase em resultados mensuráveis como se fossem capazes de responder a todas as contradições existentes no espaço escolar.

3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA PÚBLICA

A avaliação em larga escala, no âmbito da NGP no ensino público, é caracterizada por uma gama de instrumentos e métodos desenhados para mensurar o desempenho educacional. Todavia, a complexidade e os efeitos desses instrumentos merecem uma análise crítica, a fim de compreendermos suas implicações no contexto escolar.

Os testes padronizados, frequentemente utilizados como principal ferramenta de avaliação, têm sido objeto de intensos debates e reflexões. Darling-Hammond (2004) destaca suas limitações ao priorizar a avaliação do conhecimento factual, negligenciando o desenvolvimento de habilidades mais complexas e o contexto sociocultural dos estudantes. Essa ênfase restrita pode resultar em uma compreensão superficial e unidimensional do aprendizado, diminuindo a capacidade de capturar a verdadeira riqueza e diversidade do processo educacional.

A padronização desses instrumentos tende a simplificar o processo avaliativo, desconsiderando a diversidade de sujeitos da aprendizagem e do ensino. As práticas de ensino são ajustadas para se alinharem aos requisitos do teste com implicações na concepção de ensino, aprendizagem, currículo, docência, gestão e escola. Essa conduta pode comprometer a qualidade

da educação reduzindo-a a uma preparação mecânica para exames, em detrimento do desenvolvimento de habilidades cognitivas mais profundas.

A avaliação em larga escala na escola pública brasileira emerge como uma força influente na construção de concepções que permeiam as políticas educacionais e práticas pedagógicas. A análise crítica desse fenômeno demanda a compreensão aprofundada de teorias e conceitos pertinentes, bem como a identificação de modelos que elucidem como a avaliação quantitativa, enquanto instrumento que reduz a aprendizagem apenas a resultados mensuráveis, contribui para a construção de ideias vinculadas à eficiência e produtividade inerentes à lógica capitalista.

Na óptica da avaliação em larga escala, os resultados tornam-se indicadores de desempenho inquestionáveis que ajudam a conceber políticas educativas que desconsideram outros aspectos que influenciam os índices de aprendizagem (formação de professores, concepção de gestão, infraestrutura das escolas, níveis econômicos, sociais e culturais da comunidade escolar etc.), ajustando-as ao contexto do neoliberalismo que é reforçado por Organismos Multilaterais, como: o Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) que produzem relatórios que fortalecem o discurso de eficácia, eficiência e produtividade e que reverbera nos sistemas educativos que buscam se organizar voltados para formação da força de trabalho exigida pelas novas sociabilidades do capital. Nesse cenário, os relatórios impulsionam a concepção de que excelência em educação tem relação com pontuações e classificações, deixando de lado as questões materiais que constituem a sociedade.

Destarte, Dourado e Oliveira (2009) propõem uma reflexão sobre a qualidade da educação destacando a necessidade de transcender as métricas padronizadas na avaliação. A excessiva ênfase na mensuração quantitativa pode comprometer a formação dos sujeitos ao negligenciar as dimensões qualitativas essenciais e constituintes do processo educacional.

José Dias Sobrinho (2008) traz uma perspectiva valiosa ao discutir a avaliação educativa como produtora de sentidos com valor de formação. Esta visão implica que a avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de aferição de resultados, mas, também, como uma prática que, quando orientada adequadamente, pode contribuir para a formação integral dos sujeitos considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Dourado e Oliveira (2009), ao provocarem uma análise aprofundada que questiona a qualidade da educação, apontam para a necessidade de uma avaliação mais abrangente que vá além das limitações das métricas tradicionais. Esse chamado à reflexão é especialmente relevante no

contexto da NGP, onde a busca incessante por eficiência muitas vezes obscurece as nuances da formação educacional.

Nesse sentido, apoiamo-nos na ideia de que as avaliações em larga escala podem trazer informações importantes sobre as aprendizagens dos estudantes, porém, entendemos que elas, sozinhas, não dão conta de responder a todas as questões, nem muitos menos de nortear as práticas pedagógicas que poderão ser cada vez mais focadas em resultados e distantes da realidade escolar, pois não podemos desconsiderar as dinâmicas complexas que estão no bojo das políticas educacionais, os métodos avaliativos e a experiência subjetiva do aprendizado.

3 CONCLUSÃO

Ao explorar o impacto da avaliação em larga escala na gestão escolar, percebemos que a influência da NGP pode desconfigurar o papel da escola pública introduzindo dinâmicas mais alinhadas aos interesses empresariais que primam por eficiência, eficácia e produtividade, homogeneizando os espaços educativos e, quiçá, os próprios sujeitos escolares.

Por fim, reforçamos a importância da resistência às tendências desumanizadoras promovendo práticas participativas de gestão democrática como alternativa àquelas oriundas da NGP que incorpora à educação pública brasileira valores ideológicos ligados ao Estado neoliberal por meio de avaliações em larga escala que introduzem princípios de qualidade voltados para aferição de desempenho que por sua vez hierarquizam as escolas alterando o currículo escolar com o intuito de responder às necessidades do capital, e responsabilizando os sujeitos que estão dentro delas por seus resultados.

REFERÊNCIAS

BARZELAY, Michael. **The New Public Management: Improving Research and Policy Dialogue**. University of California Press. 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda. Standards, Accountability, and School Reform. **Teachers College Record**. Volume 106, Number 6, June 2004, pp. 1047–1085 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242097130_Standards_Accountability_and_School_Reform> Acesso em: 09 jan. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa**: produções de sentidos com valor de formação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: 20 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2024.

HOOD, Christofher. **A Public Management for All Seasons?** Public Administration, 69(1), 3-19. 1991.

JANELA AFONSO, Almerindo. (2013). **Mudanças no Estado-avaliador**: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 1, p. 267-490, abr./jun.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. A Municipalização do Ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

POLLITT, Christopher. **The Essential Public Manager**. McGraw-Hill Education. 2003.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado avaliador? ETD: Educ. Temat. Digit. Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015.

SÍVERES, Luís; SANTOS, José Roberto de Souza. (2018). **Avaliação institucional na educação básica**: os desafios da implementação. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr.

BREVE ANÁLISE DOS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA ASSEGURAR A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE EM SÃO LUÍS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Stefany Passos da Silva¹⁶⁷

Thina Karla Almeida Berredo¹⁶⁸

Alda Margarete Silva Farias Santiago¹⁶⁹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar, em uma breve escrita, os desafios da gestão escolar para a garantia de uma educação pública de qualidade nos Anos Iniciais da rede municipal de ensino de São Luís. Utilizou-se, como percurso metodológico, a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Pesquisou-se em documentos oficiais, como o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME)-MA, além do embasamento teórico em Dourado (2007) e Silva, Abreu, Verde (2021), com recorte histórico do decênio de vigência do documento. Conclui-se que o documento apresenta estratégias relevantes para o estabelecimento da gestão democrática com ampla participação da comunidade escolar, no entanto apresenta desarticulações com a realidade das instituições escolares.

Palavras-chave: Educação. Gestão escolar. Gestão democrática.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é oriundo de um estudo inicial realizado no componente curricular Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Nesse sentido, tem como objetivo a análise dos desafios da gestão escolar na implementação de uma educação pública de qualidade na Rede Municipal de ensino de São Luís. A fim do desenvolvimento do tema, fez-se um recorte histórico entre os períodos do decênio 2015-2025 (vigência do PME).

No decorrer do estudo, foram destacadas algumas Leis oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/14) e o Plano Municipal de Educação de São Luís (Lei Nº 6.001/2015). Posteriormente, apontou-se a problematização para os desafios da gestão para uma educação pública de qualidade, no que tange, principalmente, ao cumprimento do princípio da gestão democrática.

¹⁶⁷ Graduanda do curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: passosstefany5@gmail.com

¹⁶⁸ Graduanda do curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: thinaalmb@gmail.com

¹⁶⁹ Professora Doutora do curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: alda.farias@ufma.br

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico consistiu na pesquisa documental e bibliográfica com abordagem qualitativa, pontuando estudos acerca do PME de São Luís (2015-2025). Como embasamento teórico, aportou-se nas pesquisas de Dourado (2007) e Silva, Abreu, Verde (2021) que possuem estudos acerca da gestão educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os “Estudos Atuais” (Souza, 2009, p. 82-83) no campo da gestão ganham notoriedade e maior abrangência com o processo de redemocratização do Brasil, período este que resultou na criação da nova Constituição Federal de 1988. Tal processo de reestruturação legal no país apontou, também, para uma nova LDBEN (Lei Nº 9.394/96) que instituiu no artigo 3º, inciso VIII, a gestão democrática como princípio de ensino.

Isto posto, o PNE (Lei Nº 13.005/14) e o PME de São Luís-Ma (Lei Nº 6.001/2015) encaminham metas e estratégias para a gestão democrática no país e no município. Assim, de acordo com o 1º ciclo de monitoramento do PNE (2014 - 2016) — órgão de avaliação do Plano —, algumas características são apontadas para avaliação da meta 19 referente à gestão democrática. Segundo Brasil (2014, apud Silva, Abreu, Verde 2021, p. 6), cita-se a “eleição de gestores[...]; a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político[...]; institucionalização dos conselhos escolares[...]; apoio financeiro e parcerias com a comunidade [...]”. Tais itens definem e colaboram para a compreensão do Plano sobre gestão democrática.

Já o PME de São Luís, na sua meta 19, discorre sobre a efetivação da gestão democrática a partir da nomeação dos gestores escolares (São Luís, 2015). Assim, as estratégias 19.2 e 19.12 estabelecem a participação da comunidade escolar na eleição de gestores e na tomada de decisões nas escolas. No entanto, observa-se no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE que o Maranhão possui um percentual de 3,8% de diretores selecionados conforme os critérios da meta 19 do referido documento. Torna-se notório que o cumprimento das estratégias ainda é incompleto.

No entanto, destaca-se que, embora tais estratégias evidenciam a preocupação do PME com relação à implementação da gestão democrática, ainda é possível observar uma grande desarticulação com a realidade educacional do município. Como aponta Silva et al. (2021, p. 15) acerca do referido documento “apresenta avanços significativos [...]. Contudo, não apresenta

caminhos efetivos para a concretização e permanência desses órgãos com efetividade na realidade das escolas”.

Isto posto, é notório que uma educação de qualidade não se dá no âmbito do ensino diretivo, resumindo-se à uma aprendizagem conteudista. De modo contrário, ela é construída de maneira coletiva em uma escola. Como afirma Vieira (2007, p. 923) a educação é uma “prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade”.

Assim, uma gestão democrática que incentive a participação coletiva da comunidade escolar é essencial para uma educação pública de qualidade, e que se configura como um dos maiores desafios referentes à gestão. Dessa forma, a transparência em relação às movimentações internas na escola, a criação dos grêmios estudantis, incentivo de participação da comunidade na cultura escolar e a eleição democrática de gestores são ações que colaboram para o bom desenvolvimento do *ensino* em uma escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão é um órgão na linha de frente de uma escola, permeada pelas relações sociais e de poder, relações estas que ocorrem intra e extra escolar. Assim, se esta seção na escola está bem desenvolvida e estruturada, fazendo-se valer o que diz nos aparelhos legais, consequentemente toda a comunidade escolar estará bem estruturada.

Nessa perspectiva, ao valer-se do PME - São Luís para analisar os desafios da gestão escolar com vista a assegurar a educação pública de qualidade na esfera municipal, o documento compromete-se em estabelecer princípios essenciais para superar a arbitrariedade nas instituições. No entanto, ressalta-se que a execução dessa política nas escolas mostra-se tímida. A essa discussão vale destacar que as disputas políticas e ideológicas se materializam no campo educacional, sendo estas fundamentais para a implementação ou não das políticas educacionais vigentes e de uma boa qualidade de ensino na Rede Pública municipal de São Luís.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: DF, Inep, 2015. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/#>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SÃO LUÍS. Lei Nº 6.001 de 09 de novembro de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação - PME**. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semec/conteudo/4011>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SILVA, A. V.; ABREU, B. C. A.; VERDE, A. V. Concepção de gestão democrática escolar no contexto do Plano Municipal de Educação de São Luís – MA. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3698>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOUZA, A. R. A pesquisa no campo da Gestão da Educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan./jun, 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 26 set. 2024.

BREVE ANÁLISE DOS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA ASSEGURAR A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE EM SÃO LUÍS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Stefany Passos da Silva¹⁷⁰

Thina Karla Almeida Berredo¹⁷¹

Alda Margarete Silva Farias Santiago¹⁷²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar, em uma breve escrita, os desafios da gestão escolar para a garantia de uma educação pública de qualidade nos Anos Iniciais da rede municipal de ensino de São Luís. Utilizou-se, como percurso metodológico, a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Pesquisou-se em documentos oficiais, como o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME)-MA, além do embasamento teórico em Dourado (2007) e Silva, Abreu, Verde (2021), com recorte histórico do decênio de vigência do documento. Conclui-se que o documento apresenta estratégias relevantes para o estabelecimento da gestão democrática com ampla participação da comunidade escolar, no entanto apresenta desarticulações com a realidade das instituições escolares.

Palavras-chave: Educação. Gestão escolar. Gestão democrática.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é oriundo de um estudo inicial realizado no componente curricular Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Nesse sentido, tem como objetivo a análise dos desafios da gestão escolar na implementação de uma educação pública de qualidade na Rede Municipal de ensino de São Luís. A fim do desenvolvimento do tema, fez-se um recorte histórico entre os períodos do decênio 2015-2025 (vigência do PME).

No decorrer do estudo, foram destacadas algumas Leis oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/14) e o Plano Municipal de Educação de São Luís (Lei Nº 6.001/2015). Posteriormente, apontou-se a problematização para os desafios da gestão para uma educação pública de qualidade, no que tange, principalmente, ao cumprimento do princípio da gestão democrática.

¹⁷⁰ Graduanda do curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: passosstefany5@gmail.com

¹⁷¹ Graduanda do curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: thinaalmb@gmail.com

¹⁷² Professora Doutora do curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: alda.farias@ufma.br

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico consistiu na pesquisa documental e bibliográfica com abordagem qualitativa, pontuando estudos acerca do PME de São Luís (2015-2025). Como embasamento teórico, aportou-se nas pesquisas de Dourado (2007) e Silva, Abreu, Verde (2021) que possuem estudos acerca da gestão educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os “Estudos Atuais” (Souza, 2009, p. 82-83) no campo da gestão ganham notoriedade e maior abrangência com o processo de redemocratização do Brasil, período este que resultou na criação da nova Constituição Federal de 1988. Tal processo de reestruturação legal no país apontou, também, para uma nova LDBEN (Lei Nº 9.394/96) que instituiu no artigo 3º, inciso VIII, a gestão democrática como princípio de ensino.

Isto posto, o PNE (Lei Nº 13.005/14) e o PME de São Luís-Ma (Lei Nº 6.001/2015) encaminham metas e estratégias para a gestão democrática no país e no município. Assim, de acordo com o 1º ciclo de monitoramento do PNE (2014 - 2016) — órgão de avaliação do Plano —, algumas características são apontadas para avaliação da meta 19 referente à gestão democrática. Segundo Brasil (2014, apud Silva, Abreu, Verde 2021, p. 6), cita-se a “eleição de gestores[...]; a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político[...]; institucionalização dos conselhos escolares[...]; apoio financeiro e parcerias com a comunidade [...]”. Tais itens definem e colaboram para a compreensão do Plano sobre gestão democrática.

Já o PME de São Luís, na sua meta 19, discorre sobre a efetivação da gestão democrática a partir da nomeação dos gestores escolares (São Luís, 2015). Assim, as estratégias 19.2 e 19.12 estabelecem a participação da comunidade escolar na eleição de gestores e na tomada de decisões nas escolas. No entanto, observa-se no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE que o Maranhão possui um percentual de 3,8% de diretores selecionados conforme os critérios da meta 19 do referido documento. Torna-se notório que o cumprimento das estratégias ainda é incompleto.

No entanto, destaca-se que, embora tais estratégias evidenciam a preocupação do PME com relação à implementação da gestão democrática, ainda é possível observar uma grande desarticulação com a realidade educacional do município. Como aponta Silva et al. (2021, p. 15) acerca do referido documento “apresenta avanços significativos [...]. Contudo, não apresenta

caminhos efetivos para a concretização e permanência desses órgãos com efetividade na realidade das escolas”.

Isto posto, é notório que uma educação de qualidade não se dá no âmbito do ensino diretivo, resumindo-se à uma aprendizagem conteudista. De modo contrário, ela é construída de maneira coletiva em uma escola. Como afirma Vieira (2007, p. 923) a educação é uma “prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade”.

Assim, uma gestão democrática que incentive a participação coletiva da comunidade escolar é essencial para uma educação pública de qualidade, e que se configura como um dos maiores desafios referentes à gestão. Dessa forma, a transparência em relação às movimentações internas na escola, a criação dos grêmios estudantis, incentivo de participação da comunidade na cultura escolar e a eleição democrática de gestores são ações que colaboram para o bom desenvolvimento do *ensino* em uma escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão é um órgão na linha de frente de uma escola, permeada pelas relações sociais e de poder, relações estas que ocorrem intra e extra escolar. Assim, se esta seção na escola está bem desenvolvida e estruturada, fazendo-se valer o que diz nos aparelhos legais, consequentemente toda a comunidade escolar estará bem estruturada.

Nessa perspectiva, ao valer-se do PME - São Luís para analisar os desafios da gestão escolar com vista a assegurar a educação pública de qualidade na esfera municipal, o documento compromete-se em estabelecer princípios essenciais para superar a arbitrariedade nas instituições. No entanto, ressalta-se que a execução dessa política nas escolas mostra-se tímida. A essa discussão vale destacar que as disputas políticas e ideológicas se materializam no campo educacional, sendo estas fundamentais para a implementação ou não das políticas educacionais vigentes e de uma boa qualidade de ensino na Rede Pública municipal de São Luís.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: DF, Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWtr/#>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SÃO LUÍS. Lei Nº 6.001 de 09 de novembro de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação - PME**. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semec/conteudo/4011>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SILVA, A. V.; ABREU, B. C. A.; VERDE, A. V. Concepção de gestão democrática escolar no contexto do Plano Municipal de Educação de São Luís – MA. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3698>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOUZA, A. R. A pesquisa no campo da Gestão da Educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 26 set. 2024.

CONSELHO ESCOLAR: MECANISMO DE DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR

Antônio José Viana da Silva¹⁷³
Chiara Maria Fernandes da Silva¹⁷⁴

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), cujo objetivo foi analisar a materialidade do Conselho Escolar na perspectiva da Gestão Democrática em uma escola pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de São Benedito do Rio Preto/MA. A pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou a análise de conteúdo (Bardin, 1997; Franco, 2008), e um olhar dialético (Kosik, 1976) na análise fenomênica. A análise dos documentos e das falas dos entrevistados trouxe como principal evidência a constatação de que, embora, a escola possua um Conselho Escolar, não foi possível encontrar registro de ação efetiva dessa instância colegiada, o que permite inferir que a participação da comunidade escolar por meio da sua instância representativa denota uma cultura com pouca participação social.

Palavras-chaves: Conselho Escolar; Gestão Democrática; Participação

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentado ao “IX Encontro de Educadores da Universidade Federal do Maranhão, Educação e Democracia: conjunturas instáveis e direitos sociais” é resultado de uma pesquisa de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) que mantém aderência à linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar, e cujo objetivo é analisar como se materializa a participação do Conselho Escolar na perspectiva da Gestão Democrática em uma escola pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de São Benedito do Rio Preto/MA, buscando apreender mecanismos que favorecem tal participação, bem como possíveis contribuições para a qualidade do atendimento educativo e para a qualidade da educação.

Sabe-se que a gestão escolar na perspectiva democrática tem sido uma pauta discutida tanto do ponto de vista teórico quanto empírico. Autores como, Paro (2010), dentre outros, vêm publicando estudos no âmbito desta temática apresentando a complexidade que envolve a gestão escolar, particularmente, no que se refere à abertura de espaços à participação na tomada de decisões. Assim, a abordagem teórica que discute a gestão no espaço/tempo escolar vem

¹⁷³UEMA, Mestre, professor. E-mail: euantoniano@gmail.com

¹⁷⁴ UEMA, Mestre, professora. E-mail: chiamfms@hotmail.com

contribuindo na compreensão da importância e da relevância das instâncias colegiadas, particularmente do Conselho Escolar, na perspectiva da Gestão Democrática em escolas de redes públicas de ensino objetivando a qualidade da educação.

Desse modo, este estudo reveste-se de relevância social e política por situar-se na esfera discursiva da função social da escola com foco nas instâncias colegiadas que culminam em mecanismos democráticos. De igual modo, por trazer ao debate acadêmicos abordagem sobre as relações de poder no âmbito da gestão educacional.

2 INSTRUMENTO QUE FORTALECE A DEMOCRACIA NO ÂMBITO ESCOLAR

A gestão escolar tem sido uma temática discutida do ponto de vista teórico e, também por meio de estudos empíricos, além de serem levados em conta os princípios constitucionais no Art. 206, Inciso VI, bem como o marco e as normas que definem os princípios por meio dos quais as escolas devem organizar seu sistema de gestão. Autores como Paro (2010), dentre outros, vêm mostrando a complexidade que envolve a gestão escolar, particularmente no que se refere à abertura de espaços à participação na tomada de decisões que afetam o atendimento educativo que se realiza em escolas públicas.

A abordagem teórica que trata do tema vem contribuindo na compreensão da importância e da relevância das instâncias colegiadas, particularmente do Conselho Escolar, em escolas de redes públicas de ensino para apreender as particularidades atinentes à participação dessa importante instância colegiada na deliberação e na tomada de decisões administrativas, financeiras e, principalmente pedagógicas.

Por esse percurso, o caráter histórico da gestão escolar, que nasce dos princípios da administração empresarial incorporando parte importante dos seus fundamentos e métodos, é levado em conta nesse estudo como forma de apreender a própria organização da escola e a abertura à democracia no contexto escolar. Como enfoca Paro (2010, p. 24), “a educação é resultado de uma longa evolução histórica e traz marcas das contradições e dos interesses políticos em jogo na sociedade”.

Os diferentes conceitos e sentidos atribuídos à gestão escolar alinham-se às mudanças que vêm ocorrendo, principalmente, com as reformas educacionais a partir dos anos de 1990, tendo como marcos principais, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996. Integram as mudanças, a descentralização, a autonomia escolar e a cogestão. Mesmo considerando a importância de tais

mudanças, Libâneo, Oliveira e Tosch (2012, p. 36) afirmam que as políticas e diretrizes, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre interesses declarados e medidas efetivas.

A garantia do direito à educação e da democratização do ensino, seguem, paradoxalmente, os moldes do planejamento e da gestão gerencial, com implicações na atuação dos sujeitos da comunidade escolar. Sob as luzes da gestão democrática da educação, tais mudanças produzem a responsabilização dos sujeitos escolares pelo desempenho das escolas nas avaliações de larga escala, em acordo com as determinações do capitalismo mundial que reduz a escola e seu sistema de gestão a uma empresa prestadora de serviços cujo foco é produtividade de resultados medidos pela eficiência e pela eficácia escolar.

Segundo Dourado (2020), as reformas políticas e educacionais, no Brasil, orientaram-se pelo eixo descentralizante e, ao mesmo tempo, regulador, tendo o setor educacional assumido o discurso da modernização, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos na ótica do desenvolvimento de competências para atender às novas exigências no campo do trabalho.

Na análise da Meta 19 do PNE (2024-2024), que versa sobre “assegurar condições no prazo de 2 (dois) anos para a efetivação da gestão democrática da educação”, Alves (2020, p. 408) aponta para contradições, bem como o desafio para os gestores dos sistemas públicos de ensino na tarefa de combinar dois princípios antagônicos: a tese meritocrática da gestão gerencialista e a consulta pública à comunidade escolar como princípio da gestão democrática, para o ingresso no cargo de gestor escolar, estratégia 19.1 BRASIL, 2014) que se refere a “critérios técnicos de desempenho e participação da comunidade”.

A centralidade para o Conselho Escolar como mecanismo e espaço democrático de participação da comunidade na tomada de decisões denota a importância que tem essa instância colegiada na organização do sistema de gestão escolar, particularmente no que tange às questões pedagógicas por se constituírem como dimensões fundamentais para a organização do trabalho pedagógico, para o trabalho educativo e para a qualidade da educação.

2.1 Resultados e discussões da pesquisa

A pesquisa, a partir de contribuições colhidas com a análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações, cotejando com a literatura escolhida para fundamentar as discussões relacionadas ao objeto pesquisado, trouxe os resultados e/ou evidências que demonstram uma realidade que aponta pontos a serem refletidos.

No que se refere ao Conselho Escolar enquanto órgão consultivo, deliberativo e de fiscalização, uma importante evidência é quanto à sua constituição no âmbito da escola pesquisada, que segue uma estrutura de acordo com os documentos oficiais que o norteiam e com os modelos apresentados pelo Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), ou seja, o Conselho Escolar da escola *lócus* da pesquisa é formado por representantes para cada categoria. No entanto, quanto ao seu funcionamento, considerando seu nível de atuação, percebemos que não há ação efetiva por parte do órgão colegiado, tendo em conta que os depoimentos, assim como a observação realizada e os documentos analisados, são reveladores de que embora o Conselho escolar esteja oficialmente constituído, com seus componentes, não foi possível identificar um calendário de reuniões, nenhuma ata com registros sobre Reuniões/Assembleias objetivando alguma ação relacionada às funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, própria do Conselho Escolar. Sobre a importância do Conselho Escolar, Mattedi (2018) assevera que “para o Conselho Escolar se transformar num espaço rico de possibilidades democráticas é preciso construir uma nova cultura baseada no exercício da democracia, do diálogo e da participação no espaço escolar, resgatando a cidadania nos processos decisórios”.

Quanto às funções do CE, a pesquisa teve como evidência, tendo em conta os relatos dos entrevistados, que o CE, enquanto órgão consultivo, deliberativo e de fiscalização, não tem participação na tomada de decisões, tendo em conta que não são convocados/convidados para participar de reuniões com pautas definidas e relacionadas às atividades da escola.

Contrapondo essa limitação do CE com relação às suas funções, Werle (2003) ressalta que o “Conselho Escolar é um espaço para desenvolver a confiança social e a igualdade política; espaço de partilha, na medida em que todos os segmentos da comunidade escolar se sentam lado a lado”.

Outro achado da pesquisa é que não há formação aos agentes que compõem o Conselho Escolar. Fato que pode ser uma das causas que fragiliza o órgão colegiado, tendo em conta que a formação proporciona o fortalecimento do órgão a partir dos encontros e das temáticas que possam favorecer o entendimento com relação ao papel do conselheiro, estrutura e funcionamento do Conselho Escolar

Assim, o estudo revelou que o CE atende somente às exigências burocráticas por meio do documento que o constitui voltando-se às prerrogativas meramente normativas e que, embora composto por nomes que, supostamente, passaram por um processo de escolha para representar cada categoria que compõe o órgão colegiado, na prática não há atuação do CE como órgão colegiado.

3 CONCLUSÃO

As evidências do estudo sinalizam para o alinhamento da gestão escolar aos princípios e fundamentos da administração empresarial da primeira metade do século XX até a atualidade, particularmente a partir dos anos 1990, impulsionada pelo regramento legal, cujas bases são definidas pela democracia participativa na escola, por meio de mecanismos de participação, tal como o Conselho Escolar. Essa instância, que representa a comunidade escolar, adota uma perspectiva da gestão democrática, como é o caso do que ocorre em escolas pertencentes à rede Pública Municipal de Ensino de São Benedito do Rio Preto/MA, local da pesquisa.

Outra importante evidência refere-se à relevância da gestão democrática na Constituição de 1988, na LDBEN de 1996, e no regramento legal a partir de então, conferindo autonomia e participação da comunidade escolar por meio de suas instâncias representativas. No caso das duas escolas pesquisadas, não há evidências de que o Conselho Escolar, por meio de seus representantes, garanta efetiva participação na tomada de decisões, principalmente, quanto às demandas pedagógicas, o que possibilita afirmar que seus integrantes sequer têm o entendimento do papel que lhes cumpre, principalmente, de fortalecer espaços/tempos de deliberação e tomada de decisões que impliquem na melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. F. **A meta 19 do PNE 1014-2024 e os PMEs das capitais brasileiras: Implicações para a gestão democrática.** In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70. Lisboa: 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei DE DIRETRIZES DE BASE NACIONAL - LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. In: DOURADO, L. F. (org.) **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** - Brasília: Anpae, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10.ed. Rev. E ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

MATTEDI, Verônica. **Conselhos Escolares e Gestão Democrática**: ranços, avanços e possibilidades. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR - MA: ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Helinelma Serejo Camara¹⁷⁵
Eweny Cristina Moraes Figueredo¹⁷⁶

Resumo: O texto parte de um estudo sobre o Conselho Municipal de Educação do município de Paço do Lumiar - MA com o objetivo de analisar a representação e participação dos conselheiros na gestão do Plano Municipal de Educação, objeto instituído via lei nº 637 de 15 de fevereiro de 2014. Para tanto, usamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O CME em questão, constitui-se como órgão deliberativo, consultivo e participativo da gestão do PME. Os resultados apontam para um colegiado com representatividade pequena, o que limita a pluralidade das vozes e o processo democrático das políticas educacionais.

Palavras-chave: Conselho municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Representação e Participação.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, temos observado uma série de mudanças na legislação brasileira, a exemplo temos a Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988 que, por meio das Emendas Constitucionais, resultam em mudanças substanciais e pontuais em matérias específicas do texto constitucional. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n º 9.394/1996, vem sofrendo um conjunto de alterações com inclusões ou mudanças nas redações decorrentes da criação de novas leis.

O parágrafo VIII, que trata da gestão democrática, por exemplo, recebeu nova redação cabendo aos órgãos, a partir da alteração da redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal. Essas mudanças visam normalizar a forma de institucionalização da gestão democrática nos sistemas de ensino, nas escolas e, ainda, o fortalecimento do processo participativo.

¹⁷⁵ UFMA, Mestranda. E-mail: helinelma.serejo@discente.ufma.br

¹⁷⁶ UFMA, Doutoranda. E: eweny.cristina@discente.ufma.br

Nesse sentido, os Conselhos Municipais de Educação (CME) se apresentam como instâncias colegiadas criadas para garantir a representação da sociedade civil e a participação na gestão democrática da educação e em defesa dos direitos sociais. No município de Paço do Lumiar - MA, este órgão foi criado por meio da lei nº 486 de 15 de dezembro de 2013 com a prerrogativa de compor o sistema de ensino e, junto com os demais órgãos de gestão da educação em escala local, representar a sociedade e participar nas tomadas de decisão.

Os CMEs são órgãos de Estado e de democratização das políticas educacionais, porém, a participação e a representação nestes colegiados muitas vezes não ocorre de forma autônoma, o que inviabiliza o processo democrático da educação, dificultando, sobremaneira, o alcance das metas e objetivos educacionais previstos no Plano Municipal de Educação (PME). O PME é um documento importante para a gestão da educação, pois estabelece as políticas, diretrizes, metas e objetivos necessários para a melhoria da educação.

Assim, este texto repercute a representação e participação do CME do município de Paço do Lumiar – MA na gestão do Plano Municipal de Educação, documento instituído por meio da lei nº 637 de 15 de dezembro de 2014. Está estruturado em três partes, além da introdução e as considerações finais. A 1ª traz a metodologia utilizada na realização da pesquisa. A 2ª discute a criação dos CMEs no Brasil e do CME de Paço do Lumiar/ MA. A 3ª dedica-se à análise da representação e participação do CME de Paço do Lumiar na gestão do PME previsto para a década de 2014-2023, considerando o exposto nas bases normativas.

METODOLOGIA

A investigação delineada neste texto caracteriza-se como uma pesquisa de cunho descritivo – analítico numa abordagem qualitativa via revisão bibliográfica e análise documental. Procuramos analisar como se dá a representação e a participação do CME de Paço do Lumiar a luz das seguintes bases normativas: Lei Orgânica Municipal – 1990/1997, Lei nº 475, de 19 fevereiro de 2013, que autoriza a criação do Sistema Municipal de Ensino de Paço do Lumiar, Lei nº 486, de 03 de abril de 2013, que dispõe sobre a criação do conselho municipal de educação, Lei nº 637, de 15 de dezembro de 2014, que institui o Plano Municipal de Educação. A opção por essas bases metodológicas deveu-se às suas características e às possibilidades de contribuições que esses meios oportunizam ao pesquisador.

O uso da abordagem qualitativa, contribui na busca da compreensão dos fenômenos e de sua interpretação. Além disso, visa entender, de modo bem mais descritivo, o fenômeno social. Sendo assim, esse tipo de pesquisa é sempre descritivo, pois as informações que forem obtidas não são quantificadas, mas interpretadas (LIRA, 2014).

Ademais, consideramos que no desenvolvimento de qualquer pesquisa o enfoque teórico se faz fundamental. Dessa forma, Lira (2014, p. 25), explica que “[...] toda pesquisa tem uma realização de cunho bibliográfico”. O uso desta modalidade apresenta uma riqueza de informações sobre o tema e suas categorias constitutivas e pode se juntar a outras estratégias de pesquisas, visando uma interação necessária à construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, primamos pela análise documental, “que tem como base de referência os documentos oficiais” (LIRA, 2014, p. 23). Logo, o campo empírico de análise e busca das informações/dados foi o CME do município de Paço do Lumiar, MA.

2 A CRIAÇÃO DE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A criação de conselhos de educação, a exemplo dos Conselhos Municipais de Educação, é fruto de uma longa construção histórica. No Brasil, a criação de conselhos na estrutura da educação remonta ao século XX. O quadro abaixo apresenta algumas iniciativas de CMEs

Quadro I – Criação de CMEs no Brasil

Período	Local de criação
1925	Anísio Teixeira, foi o autor da proposta de conselhos municipais na Bahia.
1934	O município de Candelária (RS) criou, pelo Decreto nº 1, seu CME.
1958	Criação do CME no município de Nova Hamburgo (RS)
1970/1980	Com base na Lei n° 5.692/71, diversos municípios criam seus conselhos, especialmente no RS.

Fonte: BORDIGNON (2009)

Cabe registrar que é após a Constituição de 1988 que vamos perceber a presença mais marcante e, conseqüentemente, o protagonismo dos CMEs nos processos de gestão da educação e de suas políticas. Conforme Bordignon (2009, p. 57), somente após a criação dos sistemas municipais de ensino pela Constituição de 1988, registrou-se um estímulo à criação de conselhos

municipais de educação, com funções próprias, relativas ao seu Sistema de Ensino. Esse novo modelo institucional se apresenta como órgão de Estado.

Na concepção atual, Estado é a gestão da sociedade que atualmente é feita por representantes governamentais e representantes da sociedade civil. [...]. As organizações da sociedade civil são, portanto, Estado e têm, consequentemente, uma função estatal de gerir, juntamente com os representantes governamentais, as políticas públicas. (Brasil, 2009, p. 10).

Na concepção de Cury (2008), um órgão de Estado subordina-se à Constituição e dela deve retirar os princípios norteadores de sua doutrina. Além disso, deve permanecer como tal, apesar e, além, da rotatividade de governos. Tal instância, configura-se como órgão de colaboração com funções consultivas e deliberativas designado, ainda, a assegurar a participação da sociedade civil nos destinos da educação brasileira.

Diante do exposto, o CME constitui um órgão estatal e representativo da sociedade política e civil devendo agir de forma compartilhada e colaborativa na gestão da educação municipal. Para Bordignon (2009, p. 62) “os conselhos são constituídos como órgãos de Estado quando representam e expressam a vontade nacional, formulando estrategicamente as políticas educacionais”. O seu trabalho deve voltar-se para a garantia dos interesses plurais e refletir a participação efetiva dos representantes da sociedade civil nas tomadas de decisões, acompanhamento e avaliação das questões educacionais.

2.1 O CME do município de Paço do Lumiar/ MA

É no contexto do século XXI que o CME do município de Paço do Lumiar é criado por meio da lei nº 486, de 03 de abril de 2013 e constituído como órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 1º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação – CME, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de proceder à estruturação do Sistema Municipal de Educação, no âmbito de Paço do Lumiar, com base na Constituição Federal, Lei 9.394- Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Constituição Estadual e na Lei Orgânica do Município. (PAÇO DO LUMIAR, 2013).

Este colegiado passou a ser uma realidade concreta no processo de democratização da educação em escala local. O art. 1º da lei nº 475, de fevereiro de 2013, estabelece a criação do Sistema Municipal de Ensino e compreende o CME como órgão normativo, fiscalizador e

consultivo com a finalidade de deliberar sobre matéria relacionada ao ensino deste sistema, na legislação pertinente (PAÇO DO LUMIAR, 2013). Por meio das funções supracitadas, este Conselho deve zelar pelo cumprimento das metas e objetivos previstos no Plano Municipal de Educação, lei nº 637, de 15 de dezembro de 2014. Ademais, deve contribuir para que medidas associadas e complementares às constantes do PME sejam adotadas pelos demais setores e unidades da administração.

O PME (2014-2023) de Paço do Lumiar possui 18 metas e 193 estratégias organizadas para atender as demandas locais previstas para cada área de concentração que envolve níveis de educação, modalidades de ensino, questões pedagógicas, avaliação em larga escala, gestão democrática e inovação educacional, financiamento, regimes de colaboração, políticas educacionais e valorização dos profissionais. (MORAES FIGUEREDO, 2020).

A Lei Orgânica Municipal (LOM), no art. 122, prevê a regulamentação da “composição, funcionamento e as atribuições do Conselho Municipal de Educação”. (1997, p. 30-31). Conforme a lei 486 de 2013 é correto dizer que este órgão tem a competência de normatizar, deliberar, mobilizar, acompanhar, avaliar, fiscalizar e propor sobre matérias previstas na legislação educacional local vigente. (PAÇO DO LUMIAR, 2013).

O CME em questão é um “[...] órgão permanente, colegiado e de decisões e de análise dos problemas da Educação do município” (PAÇO DO LUMIAR, 2013). Quanto à sua estrutura organizacional, o CME de Paço do Lumiar mantém-se organizado da forma indicada no quadro abaixo:

Quadro 1 - Síntese da estrutura organizacional do CME de Paço do Lumiar

Estrutura organizacional	
Lei de criação	Lei nº 486 de 3 de abril de 2013.
Finalidade	Compor a estrutura do Sistema Municipal de Educação.
Caráter	Democrático, participativo, autônomo e entidade pública.
Funções	Deliberativa, consultiva, normativa, de coordenação e fiscalização.
Funcionamento	Reger-se-á por regimento próprio.

Fonte: Moraes Figueredo, 2020.

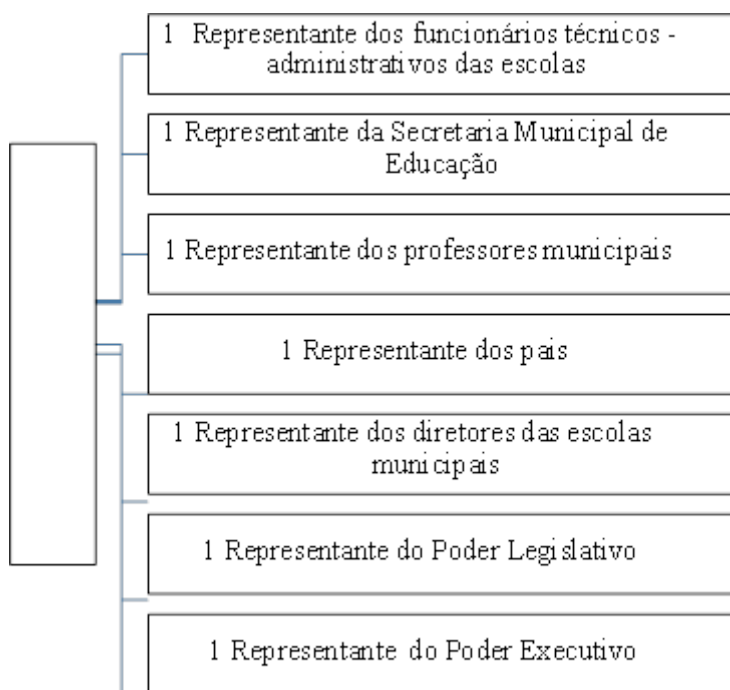
Com a criação do SME e do seu órgão normativo (CME) de participação/representação social, o município de Paço do Lumiar começa a dar os primeiros passos rumo à descentralização/municipalização da educação e a colocar em prática o que já está previsto na legislação da educação pública brasileira, ou

seja, o princípio da gestão democrática do ensino público, tendo em vista “zelar” pelo controle das políticas educacionais e pela garantia dos direitos sociais. (MORAES FIGUEREDO, 2020).

3 A REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DO CME DO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR NA GESTÃO DO PME

Conforme assinalamos anteriormente, os CMEs se constituem em espaços de representação social e participação no atual modelo de instituições democráticas. Podemos dizer que seus representantes são dotados de poder para defender os direitos e a cidadania educacional. Esse mecanismo, “[...] se bem alicerçado, sob lideranças bem preparadas [...] contribuirá para conduzir um trabalho de qualidade social da educação no município” (VALLE, 2008). A figura abaixo representa a composição do CME de Paço do Lumiar.

Figura 1 - Composição atual dos membros do CME de Paço do Lumiar



Fonte: Moraes Figueredo (2020).

Com base nas informações contidas no organograma acima, é correto dizer que o CME de Paço do Lumiar, se comparado a outros conselhos existentes no Brasil, se trata de um colegiado pequeno. Tal formato, no entanto, reflete a maioria dos CMEs existentes nos municípios brasileiros, cuja composição é constituída por “menos de dez componentes” (WERLE, 2008, p.

213). Isso reflete sobremaneira na qualidade do conselho, uma vez que quanto maior for a diversidade de representação da pluralidade das vozes, maior será também a probabilidade de democratizar as decisões e, conseqüentemente, de melhorar a qualidade da educação.

Daí a importância de a representatividade dos CMEs ser formada por um número de vagas que permita a presença da sociedade civil e do governo e o equilíbrio necessário da diversidade. Nesse sentido, Gohn (2011) enfatiza que os CMEs devem ser constituídos por representação paritária. Isto significa que para cada representante do Estado deverá haver um representante correspondente da sociedade civil. Sua formação é também do tipo plural, envolvendo a diversidade social.

Em complementação, Cury (2008, p. 204), explica que os conselhos são órgãos destinados a “assegurar a participação da sociedade civil nos destinos da educação”. Sendo assim, estes atores têm na representatividade e na pluralidade de suas vozes e tomadas de decisões, os principais meios para estabelecer o contraponto da deliberação singular do Executivo.

Cabe ressaltar que na atuação do CME está implicada uma nova forma de poder que se dá pela participação sociopolítica e representativa. Aos representantes do CME de Paço do Lumiar compete a gestão representativa e participativa do PME por meio das seguintes atribuições, à priori:

- Supervisionar na forma da legislação vigente o Plano Municipal de Educação elaborado pela secretaria Municipal de educação do município;
- Zelar pela aplicação da legislação vigente;
- Acompanhar e avaliar as ações previstas no Plano Municipal de Educação emitindo pareceres trimestralmente;
- Fiscalizar o cumprimento da legislação educacional aplicada no município.

A partir dessas atribuições, diretamente vinculadas à gestão do PME, fica evidente a importância da participação e representação do CME na gestão democrática da educação local e de suas políticas. Não podemos deixar de registrar que as ações desse órgão pressupõem a articulação com outras instâncias que compõem o sistema municipal de ensino de Paço do Lumiar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do CME do município de Paço do Lumiar representa uma conquista para a sociedade luminense, pois, este é um importante mecanismo para o processo de democratização da educação pública local.

Por meio da lei 487/2013, este órgão foi instituído como um espaço de representação e participação. Trata-se, porém, de uma instância pequena, o que limita a representatividade das diversas categorias profissionais da educação e o processo democrático na gestão de PME e das políticas educacionais estabelecidas via este documento. Daí a necessidade de ampliar os assentos no CME, tendo em vista promover a participação no processo de escolha via eleição de novas categorias como meio de melhorar o processo democrático representativo e participativo.

A natureza de ser e existir deste colegiado está atrelada ao processo democrático e à perspectiva de contribuir com o desenvolvimento da educação. Portanto, faz-se necessário zelar pela aplicação do que está previsto no PME, mobilizando a participação na execução, acompanhamento, fiscalização e avaliação das metas e alcance dos objetivos educacionais, dando apoio necessário à sociedade por meio do controle das ações governamentais.

Por fim, destacamos a importância e as contribuições do CME no município de Paço do Lumiar – MA como meio de representação e canal de participação da sociedade civil na gestão da educação pública.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Concepção, estrutura e funcionamento: caderno 1 - o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 199-206.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2ª ed. Petrópolis, RJ, 2014.

MORAES FIGUEREDO, Eweny Cristina. Conselho Municipal de Educação: um estudo sobre a participação dos conselheiros na gestão do Plano Municipal de Educação no município de Paço do Lumiar/ MA. Dissertação, 2020, 222 f.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei 486, de 03 de abril de 2013**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2013.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei Orgânica Municipal**. Câmara Municipal, 1990.

VALLE, Berta de Borja Reis. Controle social da educação: aspectos históricos. In: SOUZA, Donaldo Bello. (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: xamã, 2008. p. 53-74.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. CME como política estruturadora do campo da educação no município. In: SOUZA, Donaldo Bello. (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: xamã, 2008. p. 211–222.

EVOLUÇÃO DO FUNDEB: AVANÇOS E DESAFIOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Pablo Henrique da Silva Pereira¹⁷⁷
Cacilda Rodrigues Cavalcanti¹⁷⁸

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar os avanços e desafios do Fundeb desde sua criação até o presente momento. A metodologia adotada foi uma revisão de literatura e levantamento da legislação educacional, especialmente, a Lei 14.113/2020. As análises se fundamentam em estudiosos do campo do financiamento da educação e do federalismo no campo educacional, como Cavalcanti (2019), Davies (2021), Hirata et al. (2020), e Vieira (2022). O estudo indica que, embora o Fundeb tenha promovido maior equidade e ampliado o financiamento educacional, persistem desafios na distribuição de recursos no contexto de profundas desigualdades.

Palavras-chave: Financiamento da educação básica. Política de fundos. Fundeb.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 determina que uma porcentagem mínima das receitas de impostos dos municípios, estados, Distrito Federal e União seja destinada à educação, visando assim, assegurar um investimento mínimo na área educacional. Entretanto, a execução dessas garantias esbarra em questões estruturais do federalismo brasileiro que incluem a distribuição de competências, a cooperação entre os entes federativos e o complexo regime tributário nacional.

Esses fatores exercem influência direta sobre a oferta e a manutenção do ensino, além de acentuar as disparidades territoriais no financiamento educacional. Para mitigar essas desigualdades surgiram os fundos contábeis educacionais como instrumentos para fortalecer a cooperação e coordenação entre os entes federativos. Eles têm como objetivo também destinar maiores percentuais de receitas públicas à educação, ampliando os mecanismos de financiamento com maior justiça distributiva.

O primeiro grande exemplo de fundo contábil foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1996. O Fundef teve um papel decisivo ao introduzir uma política redistributiva para o

¹⁷⁷ Mestrando em educação (UFMA). E-mail: pablo.pereira@discente.ufma.br

¹⁷⁸ Doutora em Educação (UFMG), professora do Departamento de Educação II e do PPGE - UFMA. E-mail: cacilda.rc@ufma.br

financiamento do ensino fundamental. No entanto, suas limitações, com o foco exclusivo no ensino fundamental, levaram à criação de um fundo mais abrangente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído em 2007.

O Fundeb expandiu a redistribuição de recursos para toda a educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio. Sua implementação foi vista como um avanço significativo no financiamento educacional do país. Porém, o Fundeb, como o Fundef, tinha uma vigência limitada, o que gerou debates constantes sobre sua renovação e aprimoramento.

Ao fim da vigência do Fundeb, em 2020, ele foi reformulado e transformado em um fundo permanente, previsto constitucionalmente. A criação do Fundeb permanente foi uma conquista histórica para a educação brasileira, pois assegura a continuidade dos recursos e amplia a participação financeira da União no financiamento da educação básica.

Essa reformulação do Fundeb trouxe uma série de inovações, incluindo a ampliação progressiva da complementação da União, que passou de 10% no antigo Fundeb para até 23% até 2026. Essa maior participação federal é fundamental para reduzir as disparidades regionais, uma vez que os estados e municípios com menor capacidade de arrecadação passaram a contar com uma fonte mais robusta de financiamento. Além disso, o novo Fundeb introduziu critérios mais justos para a distribuição dos recursos, levando em consideração fatores como o nível socioeconômico dos municípios e o desempenho educacional, fortalecendo a equidade na alocação de verbas.

Entretanto, apesar das inovações trazidas pelo Fundeb permanente, ainda há desafios a serem enfrentados para assegurar que os objetivos de equidade e qualidade educacional sejam plenamente alcançados. A desigualdade estrutural entre as diferentes regiões do país continua a influenciar a capacidade dos entes federativos de investir adequadamente em educação, exigindo uma coordenação mais eficaz entre União, estados e municípios. Além disso, a implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação é essencial para garantir que os recursos sejam utilizados de forma eficiente e que as metas de melhoria na qualidade da educação básica sejam cumpridas. O Fundeb permanente representa um avanço, mas sua plena realização dependerá de ajustes contínuos.

2. Antigo Fundeb: avanços e limites na busca de equidade

Com o fim da vigência do Fundef, em 2006, criado pela EC nº 53/2006, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que entrou em vigor em 2007, com validade até o final de 2020 e com o objetivo de sanar as lacunas existentes no Fundef. Diferente de seu antecessor, o Fundeb expandiu o financiamento da educação básica para além do ensino fundamental, incorporando a educação infantil, o ensino médio e as modalidades de educação de jovens e adultos. Ele trouxe mudanças significativas na forma de aquisição de recursos, a partir da inclusão de novos impostos, ajustes nas alíquotas, redistribuição mais equitativa com base no número de alunos matriculados em todas as etapas da educação básica, e uma maior complementação da União.

Uma das grandes inovações do Fundeb em comparação ao Fundef foi a inclusão de novos impostos para ampliar a base de recursos. O Fundeb inseriu três impostos adicionais na sua cesta de receitas: o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), o Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), e o Imposto Territorial Rural (ITR). A inclusão desses novos impostos foi uma tentativa de ampliar a base de arrecadação, principalmente nos estados e municípios que dependem de transferências intergovernamentais. Além disso, o percentual dos impostos destinados ao fundo aumentou de 15% no Fundef para 20% no Fundeb, o que representou uma elevação da contribuição dos entes federativos ao financiamento da educação básica.

Hirata et al. (2020) explicam que a composição das receitas que alimentam o Fundeb inclui 20% dos impostos como o ICMS, ITCMD, IPVA e ITR, além das transferências do Fundo de Participação dos Estados (FPE) e do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). No entanto, a capacidade de arrecadação dessas receitas varia significativamente de acordo com o nível de desenvolvimento econômico de cada estado e município. Estados e municípios mais ricos arrecadam mais e consequentemente, conseguem transferir uma maior quantidade de recursos ao Fundeb, em contraste com os estados e municípios mais pobres, que contribuem com valores menores. Assim, as autoras citadas apontam que, apesar de melhorias, a mesma distorção presente no Fundef foi perpetuada no Fundeb, especialmente no que se refere à capacidade de arrecadação desigual entre os entes federativos. Estados e municípios de maior renda conseguem transferir um volume maior de recursos para o fundo, enquanto os estados e municípios mais pobres continuam contribuindo com valores menores, o que limita a capacidade de algumas regiões de oferecer uma educação de qualidade comparável àquelas com maior arrecadação.

Essa perpetuação das desigualdades regionais é evidenciada ao se observar que, embora o Fundeb tenha expandido sua base de arrecadação e aumentado a contribuição dos estados e municípios, ele ainda depende das receitas de impostos que estão intimamente ligadas ao nível de desenvolvimento econômico das diferentes regiões do país. Esse fator mantém a disparidade entre estados mais ricos e mais pobres, algo que o Fundeb, em sua concepção, tentou mitigar, mas que ainda representa um desafio estrutural no financiamento da educação no Brasil.

A participação da União no Fundeb também representou uma mudança significativa em relação ao Fundef, estabelecendo pela primeira vez uma alíquota mínima obrigatória de 10% sobre o total das receitas que compõem o fundo através da Valor Aluno Ano Fundeb (VAAF). No Fundef, não havia essa especificação ou obrigatoriedade, e a complementação do governo federal se limitava a cobrir a diferença para os estados e municípios que não atingiam o valor mínimo de investimento por aluno, sem um valor mínimo estipulado de forma compulsória. Com o Fundeb, essa complementação passou a ser uma obrigatoriedade, garantindo maior regularidade e previsibilidade no apoio federal ao financiamento da educação básica.

Outro aspecto importante na distribuição dos recursos do Fundeb são os chamados fatores de ponderação. Esses fatores desempenham um papel essencial ao permitir uma distribuição mais justa e equitativa dos recursos do fundo, levando em consideração as diferenças nas etapas e modalidades de ensino, assim como as particularidades das redes escolares e dos alunos. Eles buscam captar as disparidades regionais e sociais presentes no território nacional influenciando diretamente os cálculos de gastos e a alocação de recursos. Dessa forma, os fatores de ponderação garantem que áreas e modalidades de ensino que exigem mais investimento recebam mais recursos, ajustando-se às diferentes realidades de cada rede de ensino.

Durante os anos de vigência do Fundeb, de 2007 a 2020, os fatores de ponderação passaram por diversas modificações. Ao longo desses 13 anos, esses fatores foram ajustados e aprimorados para acompanhar as mudanças no cenário educacional do país. Além disso, houve atualizações na nomenclatura de algumas etapas de ensino, refletindo as novas demandas e realidades da educação básica brasileira. Esse ajuste constante foi essencial para manter o fundo relevante e adaptado às necessidades crescentes do sistema educacional, especialmente em um país marcado por grandes desigualdades regionais.

Davies (2021) ressalta que houve um aumento significativo de receita para diversos municípios mais pobres. Isso ocorreu devido à complementação federal e à redistribuição de receitas estaduais, já que os governos estaduais, que possuem menor responsabilidade na oferta da

educação básica em comparação aos municípios, perderam parte de suas receitas nessa repartição intraestadual. O autor destaca que muitas prefeituras, até mesmo aquelas localizadas em estados que não recebiam a complementação do Valor Anual por Aluno do Fundeb (VAAF), se beneficiaram da distribuição interna dos recursos, o que ajudou a reduzir as disparidades no financiamento educacional tanto em nível estadual quanto nacional.

Cavalcanti (2019) aponta que, durante a vigência do Fundef, a complementação da União foi extremamente limitada, o que dificultou o alcance do valor por aluno necessário para garantir uma educação de qualidade e promover maior equidade entre os estados e municípios. Essa insuficiência de recursos foi um dos fatores que influenciaram a criação do Fundeb, cujo objetivo era corrigir essas deficiências. No entanto, embora mais abrangente que seu antecessor, o Fundef, ainda não foi totalmente eficiente em garantir o direito à educação para todos. Isso se deve, em parte, às grandes disparidades socioeconômicas entre os entes federativos, que refletem diretamente na capacidade de arrecadação de impostos e, conseqüentemente, na oferta de educação, como já mencionado.

As desigualdades regionais e a capacidade limitada de arrecadação de muitos municípios e estados continuaram a ser obstáculos no sistema educacional brasileiro. No contexto dos fundos educacionais, a complementação da União desempenha um papel fundamental, pois é uma fonte de recursos novos e essenciais para reduzir as desigualdades. No entanto, como destacado por Cavalcanti (2019), a complementação foi insuficiente no Fundef, e, embora tenha melhorado no Fundeb, ainda não conseguiu eliminar completamente essas distorções.

O Fundeb conseguiu, de fato, redistribuir os recursos da educação básica de maneira mais ampla, abrangendo não apenas o ensino fundamental, mas todas as etapas da educação básica. No entanto, esse processo também revelou novas distorções, apontando para a necessidade de ajustes. Além disso, com o fim da vigência do Fundeb se aproximando, houve a necessidade para a criação de um novo modelo de fundo educacional. O novo Fundeb, que substituiu o antigo em 2020, trouxe mudanças importantes na dinâmica de redistribuição de recursos, com metas mais específicas e uma maior participação da União. Entre as novidades, a União passou a ser responsável por novas modalidades de complementação, ampliando seu papel no financiamento da educação básica.

Essa ampliação da participação federal no novo Fundeb visa corrigir algumas das falhas identificadas tanto no Fundef quanto no Fundeb anterior, como as desigualdades entre estados e a dificuldade de garantir um financiamento adequado e equitativo para todas as regiões. O novo modelo busca, portanto, assegurar uma maior equidade no sistema educacional, embora desafios

relacionados às disparidades regionais e à capacidade de arrecadação dos entes federativos ainda precisem ser enfrentados.

3. Desafios e perspectivas do Fundeb permanente

O Fundeb permanente preservou a essência do antigo fundo, especialmente no que diz respeito à sua estrutura contábil e à forma como os fundos de cada estado e do Distrito Federal são integrados. Ambos os fundos seguem a mesma lógica de destinar uma parte específica de determinados impostos, que são convertidos em recursos para financiar a educação básica.

Ambos os fundos utilizam as mesmas fontes de receita, incluindo impostos estaduais e municipais, como o ITCMD, ICMS, IPVA e FPM, que contribuem com 20% de suas arrecadações. Uma novidade no Fundeb Permanente é a inclusão de um adicional de 20% sobre a alíquota do ICMS, prevista no ADCT. A principal diferença entre os fundos é o aumento da complementação da União, que no antigo Fundeb era de aproximadamente 10% e no Fundeb Permanente será progressiva até atingir 23% até 2026. Além disso, o Fundeb Permanente excluiu as compensações da União pela desoneração do ICMS nas exportações, que estavam previstas na Lei Kandir.

Uma das principais conquistas do novo Fundeb foi o aumento progressivo da participação da União, que passou de 10% para 23%, a ser integralizado até 2026. Esse aumento foi considerado uma vitória importante, já que a luta por maior envolvimento da União no financiamento da educação básica é uma demanda antiga. O incremento no percentual de recursos destinados pela União representa uma significativa melhoria no apoio federal a estados e municípios, que dependem desses recursos para equilibrar suas finanças educacionais.

Segundo a Cartilha do Novo Fundeb (2020), essa complementação é calculada com base no número de alunos matriculados nas redes públicas de educação básica, considerando as diferenças entre as etapas de ensino, modalidades, carga horária e tipos de escolas. Essa complementação é distribuída em três modalidades: 10% para o Valor Anual por Aluno do Fundeb (VAAF), 10,5% para o Valor Anual por Aluno Total (VAAT), e 2,5% para o Valor Anual por Aluno de Resultados (VAAR).

De acordo com Vieira (2022), o VAAF não sofreu mudanças expressivas, mas a criação do VAAT trouxe uma nova perspectiva, beneficiando municípios pobres localizados em estados de maior arrecadação. Esses municípios podem ser contemplados com a complementação da União caso não atinjam o VAAT-mínimo, calculado anualmente. Esse cálculo inclui não apenas as

receitas do Fundeb, mas, também, outras fontes de recursos destinadas à educação, como a participação na exploração de petróleo e gás e as cotas estaduais e municipais do salário-educação, ampliando o suporte financeiro à educação.

O VAAR, embora inicialmente pareça uma medida positiva por incentivar a busca por melhores resultados educacionais, gera grandes debates sobre seu papel frente às desigualdades e qualidade. Ele introduz uma espécie de "prêmio" para redes de ensino com bom desempenho, o que contrasta com as outras duas modalidades de complementação, que buscam promover maior equidade entre as redes de ensino ao considerar a capacidade de investimento de estados e municípios. A lógica de beneficiar resultados educacionais pode, inadvertidamente reforçar desigualdades, uma vez que desconsidera as condições estruturais que influenciam o desempenho das escolas.

A Lei nº 14.113/2020 estabelece as condições que as redes de ensino precisam atender para receber a complementação do VAAR. Entre essas condições estão: (i) a nomeação de gestores escolares com base em mérito e desempenho; (ii) a participação de pelo menos 80% dos alunos nas avaliações nacionais; (iii) a redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais; (iv) a formalização de regimes de colaboração entre estados e municípios; e (v) o alinhamento dos currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, Vieira (2022) argumenta que essas condições fazem parte da estrutura educacional básica e deveriam ser garantidas a todas as redes de ensino sem serem tratadas como critérios para bonificação.

Vieira (2017) também destaca que especialistas da área educacional têm discutido a eficácia da metodologia do VAAR questionando se ela realmente é capaz de medir a equidade e o aprendizado. Esses debates destacam a diferença entre "resultados" e "aprendizagem" alertando que boas notas em exames nacionais não necessariamente refletem um aprendizado profundo. Além disso, o VAAR é alvo de críticas quanto à sua ênfase na competitividade e na sua forma de avaliação, que pode não levar em conta as nuances e desigualdades educacionais presentes no Brasil.

Além disso, a destinação e utilização dos recursos do Fundeb foram aprimoradas, com destaque para três mudanças: (a) o percentual mínimo de 60% para remuneração dos profissionais da educação foi elevado para 70%, o que reflete um esforço para valorizar esses profissionais; (b) 50% dos recursos do VAAT devem ser destinados à educação infantil, com o objetivo de reduzir a falta de creches e pré-escolas, principalmente nas regiões com menor taxa de matrícula; (c) pelo

menos 15% dos recursos do VAAT devem ser alocados para despesas de capital focadas em melhorias na infraestrutura escolar.

O Fundeb permanente, com uma distribuição mais justa dos recursos, visa equilibrar as oportunidades educacionais no país, como a destinação de 50% dos novos recursos à educação infantil, promovendo a expansão de vagas em creches e pré-escolas, setores historicamente deficientes. Além disso, a obrigação de aplicar 70% dos recursos na valorização dos profissionais da educação assegura melhores condições de trabalho e incentiva a qualificação desses profissionais, essenciais para o aprimoramento do ensino.

A alocação de pelo menos 15% dos recursos para despesas de capital, voltados à melhoria da infraestrutura escolar, reflete um compromisso com a valorização do ambiente físico nas escolas. Esse investimento, focado em construções, reformas e aquisição de equipamentos, visa proporcionar ambientes mais adequados favorecendo o aprendizado e contribuindo para o desenvolvimento educacional a longo prazo. Assim, o Fundeb permanente se consolida como um instrumento fundamental para promover equidade no acesso à educação básica de qualidade, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

4. CONCLUSÃO

A concepção e a operacionalização dos fundos contábeis voltados ao financiamento da educação no Brasil sempre suscitaram debates e disputas, especialmente em relação à vinculação de receitas, à participação da União e à definição de percentuais. A evolução desses fundos, desde o Fundef até a versão mais recente do Fundeb, trouxe mudanças significativas na forma como os recursos foram distribuídos entre os entes federativos. A transição do Fundef para o Fundeb impulsionou ajustes importantes, promovendo uma redistribuição de recursos mais equitativa, especialmente com o aumento progressivo da complementação da União.

Os avanços foram notáveis, como a expansão do financiamento para todas as etapas da educação básica e o maior envolvimento federal, que aumentou de 10% para 23%. No entanto, limitações persistiram, como as disparidades regionais que continuaram a influenciar a capacidade de estados e municípios de garantir o direito à educação de qualidade. As reformulações dos fundos refletiram tentativas contínuas de aprimorar a equidade no sistema educacional, ainda que alguns desafios, como a desigualdade estrutural, permanecessem evidentes. O Fundeb, com suas novas modalidades de complementação e maior participação federal, representou um passo à frente,

embora seu sucesso pleno ainda dependesse de ajustes adicionais para enfrentar as disparidades socioeconômicas no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 3 de out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha Novo FUNDEB**. 2021. Disponível em: [CartilhaNovoFundeb2021.pdf \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 1 out. 2024.

CAVALCANTI, Cacilda R. **Federalismo e financiamento da Educação Básica no Brasil: A assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais**. Curitiba: Appris, 2019. 353 p.

DAVIES, N. Fundeb: uma avaliação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 100–115, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-57601. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57601>. Acesso em: 30 set. 2024.

HIRATA, G.; MELO, L.; OLIVEIRA, J. **O Fundeb e a questão da equidade**, [S/L], v. 6, n. 1, p.1-21, jul.2020. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Fundeb-e-equidade-v6-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

VIEIRA, A. M. O novo Fundeb e o Direito à Educação:: avanços, retrocessos e impactos normativos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 125, 30 dez. 2022. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/890/653>. Acesso em: 30 set. 2024.

GESTÃO ESCOLAR: UMA PARCERIA ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Creuziane Ferreira Rosa ¹⁷⁹

Resumo: Este artigo tem como objetivo discorrer acerca da importância da relação entre escola-família-comunidade na construção das práticas participativas no processo de democratização da gestão escolar. Apresenta algumas reflexões sobre o envolvimento da família com a escola e seu impacto sobre a parceria que pode acontecer entre ambas, levando à melhoria das condições da educação pública. Destaca-se os benefícios decorrentes da articulação entre tais instâncias e as implicações existentes quando não se faz presente na realidade escolar. Enfatiza-se a importância de uma maior integração entre a família e a escola, respeitando-se as peculiaridades de cada segmento.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Família. Comunidade

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional, em constante mudança, a gestão escolar desempenha um papel vital na busca da excelência acadêmica. Neste processo, o envolvimento da comunidade e da família é um fator chave que afeta intrinsecamente a dinâmica educativa. Uma questão central deste trabalho reside na análise deste nível de participação, questionando até que ponto as comunidades e as famílias desempenham um papel importante na gestão escolar, especialmente na otimização dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao explorar o conceito de gestão escolar, percebe-se uma dimensão mais ampla e nobre que transcende a mera administração e se torna uma poderosa ferramenta de mudança. Nessa perspectiva, a gestão não se limita à dominação, mas inclui também a busca constante de mais cuidado, vida e felicidade para quem estuda na escola. Desta forma, a gestão escolar não só assume a pesada responsabilidade da gestão administrativa, mas também assume a importante missão de criar um ambiente educativo que cultive o potencial humano e proporcione um futuro mais esperançoso e significativo para todos os envolvidos.

Nessa linha, a importância da família se dá como entidade prioritária na formação da educação, na qual os indivíduos vivenciam inicialmente comportamentos de aprendizagem. Na gestão escolar, o envolvimento da comunidade e da família é fundamental para a construção de

¹⁷⁹ Aluna da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: creuziane.ferreira@discente.ufma.br

parcerias eficazes entre os ambientes escolar e doméstico. Esta colaboração melhora o desenvolvimento educacional, promove uma compreensão mais abrangente dos alunos e contribui para uma educação mais integrada e completa.

Assim, este trabalho parte da seguinte inquietação: em que medida a participação da família e da comunidade influencia no sucesso da gestão escolar? buscando-se compreender a importância da participação ativa desses atores nos processos administrativos educacionais. Para tanto, a metodologia utilizada parte da pesquisa bibliográfica recorrendo-se a estudos sobre a temática dos seguintes autores Luck, et al (2002); Silva e Ferreira, (2014); Braga, (2014) que auxiliam no processo de compreensão e reflexão sobre a responsabilidade da comunidade e da família na educação dos estudantes.

2 GESTÃO ESCOLAR: um elemento essencial na formação discente

A administração escolar desempenha um papel central no funcionamento das instituições educativas, de forma que vai muito além da gestão do trabalho diário de uma escola e envolve uma série de elementos essenciais para proporcionar um ambiente educacional de qualidade. Isto inclui coordenação disciplinar, gestão financeira eficaz, recrutamento cuidadoso de professores e funcionários, e a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e favorável. Esta abordagem holística é fundamental para que as escolas funcionem de forma eficiente e proporcionem aos alunos as melhores condições possíveis para aprendizagem. A gestão escolar eficaz é um fator chave para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos. Para Silva, J.B. (2007, p. 22):

Gestão nos lembra gestação, gerir, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar.

A gestão educacional desempenha um papel central na orientação e execução das práticas pedagógicas nas instituições de ensino. Um dos aspectos mais relevantes da gestão educacional é a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como destacado por Marta da Cunha e Noemi Boer (2021, p. 9), quanto ao Projeto Político Pedagógico

[...] este se constitui o eixo condutor da instituição escolar, é o documento que dá identidade ao trabalho desenvolvido pela instituição. É fundamental que a instituição escolar tenha esse documento construído coletivamente, e o papel da gestão na sua construção é fundamental, pois ele é a mola mestra propulsora da ação educativa da escola e a partir dele que a será colocada em prática.

A construção coletiva do PPP requer a participação ativa da gestão escolar que desempenha papel fundamental na sua formulação. A gestão da educação, juntamente com este projeto, desempenha um papel vital na promoção de uma educação de qualidade. Além de orientar o desenvolvimento curricular e a prática docente, a gestão educacional envolve também a mobilização e organização de recursos humanos, financeiros e materiais para concretizar a implementação.

Assim, é importante ressaltar que a atuação do gestor escolar é essencialmente influenciada pela sua compreensão em relação à educação, gestão escolar e seu papel profissional na liderança e organização da escola. A extensão dessa atuação está diretamente relacionada às suas concepções abrangentes ou restritas. Embora a firmeza, coerência e abrangência dessas concepções sejam fundamentais, seu verdadeiro valor é percebido na prática. Uma concepção sólida de gestão escolar só se traduz em resultados significativos quando implementada sistematicamente, de forma abrangente, organizada, direcionada com segurança e devidamente especificada nos aspectos operacionais.

2.1 Família, comunidade e escola

A gestão escolar requer o interesse e compromisso não só do corpo educativo, mas da família e da comunidade, pois “o trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar” (Luck, Freitas et al. 2002). Nesse sentido, a cooperação da família reforça a ação democrática de uma gestão, a medida em que fornecem autonomia para tomada de decisão e voz no processo pedagógico da prática escolar. Entretanto, vale ressaltar que uma gestão institucional carece não só, em seu aspecto coletivo, da participação da família/ comunidade, mas dos estudantes, já que são autores e sujeitos ativos dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Marques (1987, apud Luck, 2002): “A participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas faces da atividade, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização”. Esse processo dinâmico participativo deve ser direcionado por valores éticos e morais que visem o melhor processo educativo. A participação dos membros da comunidade, da família e dos próprios alunos proporciona progresso no ensino e aprendizagem, pois este se tornará responsabilidade do coletivo, além de fornecer o exercício da democracia que é tão importante dentro das instituições de ensino.

A relação família/ comunidade e escola por vezes encontram-se fragilizadas, uma vez que esse relacionamento possui contato apenas para fins informativos e/ou na entrada e saída do discente, enfraquecendo assim a participação pública na escola que é imprescindível no processo de gerir o sistema de ensino. A importância da comunicação dos pais e membros da instituição de ensino se faz pelo fato de que “a gestão democrática na verdade é a concretização de uma gestão centrada na participação igualitária de todos os envolvidos na escola” (Braga, 2014, p. 15). Assim, a gestão escolar necessita afincar sua parceria com estes outros membros, para então promover um gerenciamento pautado na participação democrática que concede aos alunos poder de decisão, pensamento crítico-reflexivo, responsabilidade e comprometimento, assim como aos pais e comunidade que possuem incumbências e influência sobre a educação dos educandos.

2.3 Resultados e discussões da pesquisa

O ambiente escolar necessita contar com a interação da comunidade ao qual a escola está inclusa para que tenha uma gestão democrática e participativa onde os pais ou responsáveis pelo aluno sejam atendidos e possam se aproximar cada vez mais do espaço escolar, melhorando assim, o desenvolvimento da criança na escola. E para que essa participação aconteça, a escola deve investir em associações como Conselho Escolar ou a APM (Associação de Pais e Mestres) que devem contar com a participação de pelo menos um representante dos pais dos alunos e dos alunos, pois essa é uma forma de levar a família para dentro do ambiente escolar fazendo com que os pais fiquem cientes dos objetivos da escola.

Esses pensamentos além de equivocados são consequências de uma perspectiva que enxerga a escola e a família como duas instituições distantes e que não conseguem trabalhar em conjunto. E sabemos que, para que a criança obtenha um bom desempenho escolar, é necessário a participação ativa das famílias. Sendo assim, a escola não somente pode influenciar nas famílias de modo positivo como também é seu dever interagir e modificar a comunidade ao seu redor. A ausência de comunicação entre educadores e responsáveis talvez seja o maior obstáculo para que haja um entrosamento maior entre a família e a escola. Muitas vezes os professores deixam de criar um vínculo com os pais não informando a eles sobre o rendimento de seus filhos ou sobre algum trabalho/projeto que estão desenvolvendo na escola e na sala de aula.

Essa barreira de comunicação entre a escola e os familiares deve ser quebrada, na maioria das vezes a escola responsabiliza exclusivamente os pais ou responsáveis pelos alunos como tendo a obrigação de manter o contato com a escola, sendo que, é papel da escola

buscar meios de aproximação dos familiares e fazer com que eles interajam e se interessem pelo ambiente escolar, pois muitos pais por diversos fatores como, analfabetismo ou falta de recursos financeiros acreditam que não podem contribuir para o avanço escolar de seus filhos ou tem uma visão um pouco distorcida de que o papel do professor é superior ao seu (André; Barboza, 2018, p. 18).

Geralmente a falta de articulação da família com o ambiente escolar ocorre pelo fato de que as atividades escolares são planejadas de forma que não levam em consideração as necessidades e interesses da comunidade que rodeia a unidade escolar, deixando, assim, desinteressante para os responsáveis. Portanto, a relação entre educadores, família e comunidade é essencial para o bom funcionamento e o progresso na educação dos discentes. Desta forma, é necessário que a escola esteja aberta para planejar as ações ouvindo os familiares dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAS

Portanto, conclui-se que a participação da família, comunidade e dos próprios alunos possibilita um melhor desenvolvimento na escola, tendo em vista que essa passa a ser responsabilidade de todos. A gestão escolar precisa de um olhar democrático para proporcionar tempo/espaço em seu projeto político e pedagógico, de forma que dê a oportunidade de participar e autonomia na tomada de decisão para os responsáveis e membros sociais locais. No entanto, sabe-se que mesmo tendo todo esse aparato democrático, é necessário que a família e demais interessados em participar do processo decisório da escola estejam aptos, isto é, disposto a se comprometerem em proporcionar um melhor ensino-aprendizagem para os discentes, e estes devem se comprometer com sua própria educação e lutar por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIA

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. **A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo.** Revista científica eletrônica da pedagogia. São Paulo, janeiro, 2018.

BRAGA, Paola Cavalheiro Ponciano. Estratégias da gestão escolar para potencializar a participação da família na escola: um estudo de caso em Santo Augusto-RS. 2014.

DA CUNHA SANTOS, Marta; BOER, Noemi. A gestão escolar e sua importância para a atuação da escola: considerações teóricas. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 1-12, 2021.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.17 no.36 Ribeirão Preto Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27 set. 2017.

LUCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**.

PEREIRA, Ana Cristina Silva de Oliveira. ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA: A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES EM DEBATE. SILVA, Maria Ires Brito da. **Gestão Escolar: Uma Gestão democrática com a participação Familiar**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 10, Vol. 04, pp. 29-48. outubro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/participacao-familiar>

SANTOS, M. da. C. **A gestão escolar e sua importância para a atuação da escola: considerações teóricas**. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas: Santa Maria/RS, v. 22, n. 1, p. 1-12, 2021. FCE- FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS. **Gestão escolar**. São Paulo: Núcleo de pós-graduação. 2010.

SILVA, J.B. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Bahia: Revista Marília, 2007. NETO, S.R. **Gestão democrática escolar**, 2015. Monografia - curso de pedagogia – centro universitário do Sul de Minas, Minas Gerais, 2015.

SILVA, L.G; FERREIRA, T.J. **O papel da escola e suas demandas sociais**. Goiás: projeção e Docência, 2014.

O ESTADO DO CONHECIMENTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

Rebeca Sousa da Silva¹⁸⁰
Cacilda Rodrigues Cavalcanti¹⁸¹

Resumo: O artigo apresenta um estado do conhecimento sobre o Plano de Ações Articuladas resultante de uma pesquisa bibliográfica. A metodologia consistiu no levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) do Brasil sobre o PAR, visando identificar, registrar e categorizar a produção científica nesse campo ao longo do tempo (Morosini e Fernandes, 2014). A pesquisa utilizou o descritor "Plano de Ações Articuladas" na plataforma SUCUPIRA da CAPES, no período de 2012 a 2023, e encontrou sete dissertações na área de financiamento, indicando a escassez de produções acadêmicas nessa área.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Plano de Ações Articuladas; Assistência Técnica e Financeira da União.

1 INTRODUÇÃO

O Estado do conhecimento é um tipo de pesquisa de natureza bibliográfica que se desenha como uma modalidade de estudo para além de uma ideia de mapeamento da pesquisa e de revisão teórica de determinados estudos e temas. Esse tipo de pesquisa foi intitulado pelo MEC como “Estado do Conhecimento” logo no início dos anos 2000, visto o importante movimento que as pesquisas em educação passaram a ter nessa época.

Silva (2005) defende que o estado do conhecimento pode ter um caráter quantitativo para então ser aprofundado em uma análise qualitativa. Assim, a pesquisa em estado do conhecimento reflete sobre o comportamento e desenvolvimento de uma área com base na análise qualitativa, mesmo que funcionalmente essa análise tenha uma abordagem quanti-qualitativa de tipologia bibliográfica e caráter panorâmico em função da expressão crítica e analítica. Este procedimento é proposto em um cenário marcado pela não consolidação da produção da área da Educação no Brasil, pela forte influência de órgãos governamentais na condução da avaliação da produção científica e pelas decorrentes questões políticas e sociais que direcionam esta produção (Morosini, 2012).

¹⁸⁰ Pós-graduanda em Educação – PPGE/UFMA. E-mail: silva.rebeca@discente.ufma.br

¹⁸¹ Professora Dr^a. do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFMA. E-mail: cacilda.rc@ufma.br

O Plano de Ações Articuladas tem se tornado um dos principais instrumentos de planejamento educacional e integra a política de assistência técnica e financeira da União, sendo parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). O intuito do PAR é promover a melhoria da educação básica de forma articulada entre os entes da federação por meio do apoio técnico e financeiro da União. Assim, há um planejamento a partir do detalhamento das quatro dimensões (do PAR) e os entes federados subnacionais elaboram diagnósticos e planejam as ações educacionais de seus sistemas para um período de quatro anos.

O estado do conhecimento das pesquisas sobre o PAR mostra uma quantidade significativa de estudos sobre o tema que analisam as suas diversas fases, como o planejamento, a execução e a avaliação do plano em variadas localidades e com diferentes enfoques de pesquisas como, a gestão, a formação de professores, a educação do campo e o financiamento. Esses estudos demonstram as diversas possibilidades de se perceber o PAR, as diferentes perspectivas e também os diversos desafios e potencialidades que a implementação desta política traz aos entes federados.

Assim, este artigo busca apresentar o estado do conhecimento de teses e dissertações na plataforma Sucupira - CAPES, com um recorte principal nos trabalhos desenvolvidos nos diversos programas de pós-graduação do Brasil, em um período de 11 anos (2012 a 2023). A partir desta análise, o trabalho pretende contribuir com o levantamento de estudos acadêmicos que tenham como objeto o Plano de Ações Articuladas. O trabalho é resultado do processo inicial de pesquisa para o mestrado em educação PPGE/UFMA e busca contribuir com a escrita e construção da dissertação.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do Conhecimento é defendido por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Este tipo de pesquisa acaba por ser chamado também de “estado da arte”, mas Romanowski e Ens (2006) definem o estado do conhecimento como método distinto do estado da arte, para eles, há diferença entre a abrangência e a sistematização das produções. Soares e Maciel (2000) definem o estado do conhecimento como o levantamento e a avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema. Assim, a partir do

levantamento de dados os autores da pesquisa conseguem perceber o seu objeto e as pesquisas que são feitas sobre ele. Morosini; Nascimento e Nez (2021, p. 70) afirmam que

na construção de um levantamento da produção científica de uma área é importante o pesquisador conhecer e refletir sobre as publicações relacionadas ao tema no campo científico. Também se faz imprescindível, identificar e analisar possíveis abordagens e caminhos, não só de fundamentação teórica, bem como de aspectos metodológicos, que contribuirão na delimitação e organização de sua investigação.

A pesquisa do Estado do Conhecimento desempenha importantes funções na produção acadêmica atualmente, pois seu impacto contemporâneo consiste na problematização qualificada de produções antes dispersas e posteriormente reunidas e analisadas, fruto do acesso democrático aos materiais científicos nas redes informacionais. (Santos; Santos; Serique; Lima 2020)

Assim, a pesquisa se dá por meio de levantamento de produções acadêmicas, teses de doutorado, dissertações de mestrado, periódicos de artigos e livros, em catálogos disponibilizados nas plataformas digitais. Dessa forma, o autor que está fazendo o estado do conhecimento, interage com as diversas produções acadêmicas, identificando e quantificando estas, para mapear estas produções por um período ou local limitado. Esta interação se dá por meio da organização do material a partir do descritor, de forma que o autor tenha a possibilidade de escolha dos seus possíveis recortes para fazer o trabalho.

O local de busca do trabalho é um aspecto bastante importante, isso ocorre, muita das vezes, nos catálogos das universidades, nas produções veiculadas em livros e produção em periódicos científicos nacionais (Morosini; Nascimento e Nez, 2021, p. 70). Para este trabalho, o levantamento de dados foi feito na Plataforma Sucupira da CAPES, com um recorte temporal de 11 anos (2012 a 2023) em programas de pós-graduação do Brasil. Foram encontrados 95 trabalhos, sendo 23 destes trabalhos teses de doutorado, e 72 dissertações de mestrado, tendo como tema principal o PAR. Para fazer o levantamento de dados foi utilizado um único descritor na aba de busca da plataforma, sendo ele: “Plano de Ações Articuladas,” tendo como recorte temporal - 2012 a 2023 para a publicação das teses de doutorado e dissertações de mestrado.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PAR NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

O Plano de Ações Articuladas, objeto deste trabalho, é parâmetro para a assistência técnica e financeira voluntária da União às redes públicas de educação básica (Farenzena, 2014, p. 61.). O

objetivo do trabalho é mapear os trabalhos produzidos que tenham como eixo o financiamento do plano a partir da política de assistência financeira da União, sendo este o conteúdo temático.

Como já falado anteriormente, foram encontrados 95 trabalhos a partir do descritor utilizado. Assim, para melhor organização as produções foram agrupadas em áreas pelas autoras, esse agrupamento ocorreu a partir das palavras-chaves e dos resumos dos trabalhos, as áreas encontradas foram Educação do Campo, Financiamento, Formação de Professores, Gestão, Planejamento - Implementação e Avaliação, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Áreas de Trabalhos sobre o PAR - 2012 a 2023

Área	Quantidade de Trabalhos
Gestão	38
Planejamento e Implementação	26
Formação de Professores	15
Financiamento	7
Educação do Campo	6
Avaliação	2
Estado da Arte	1

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na plataforma SUCUPIRA - CAPES

Estes trabalhos foram encontrados em 31 programas de pós-graduação de Universidades diferentes, todos programas de educação. A maioria dos trabalhos está situada na região Nordeste, com os PPGes da UFRN e da UESB. Em sua maioria os trabalhos têm como foco a gestão. Contudo, a UFRN também apresenta trabalhos na área de financiamento.

Para a análise deste trabalho, levamos em conta apenas os trabalhos que se situam na área de “Financiamento” tendo em vista a proximidade com o objeto de pesquisa da autora, ou seja, apenas 7 dos 95 trabalhos, sendo todos eles dissertações.

Quadro 2 - Trabalhos da área de financiamento - 2012 a 2023

Nome da Produção	Sigla IES	Autor	Ano
Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento	UNESP/ARAR	REJANE DE OLIVEIRA	2015

PAR (2011-2014) e o Regime de Colaboração: infraestrutura e recursos pedagógicos da rede municipal de ensino do Natal/RN	UFRN	ARECIA SOUSA MORAIS	2018
O processo de execução das ações financiadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Currais Novos/RN	UERN	FABIA PEREIRA DE MEDEIROS LIRA	2018
Regime de Colaboração e o PAR da rede estadual de ensino público do RN (2011-2014): a dimensão infraestrutura e recursos pedagógicos	UFRN	MAGNÓLIA MARGARIDA DOS SANTOS MORAIS	2020
Plano de Ações Articuladas, apoio técnico e financeiro do Ministério da educação e seus impactos em três municípios da baixada cuiabana	UNEMAT	JOSE GERALDO DA SILVA	2021
O Plano de Ações Articuladas (PAR): assistência técnica e financeira da União ao município de Teresina-PI	FUFPI	QUEIZA LARISSA GOMES DE OLIVEIRA	2023
Governança na educação pública: uma análise feita a partir do Plano de Ações Articuladas	FGV/RJ	IVAN SANTOS NUNES	2023

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na plataforma SUCUPIRA - CAPES

O quadro acima evidencia os trabalhos com os anos de conclusão no recorte desta pesquisa e nos mostra que todos foram realizados após o primeiro ciclo do PAR (2007 – 2011). Os dados evidenciam que, quando se trata do financiamento das ações do PAR, a dimensão mais recorrente é a dimensão 4 de “Infraestrutura e Recursos Pedagógicos”. Dos sete trabalhos, dois analisam as ações dessa dimensão como um todo para trazer os resultados dos trabalhos.

O trabalho “Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento” apresenta o comportamento do IDEB correlacionado aos gastos por aluno-ano em proporção do PIB, a pesquisa tem caráter quantitativo e utiliza métodos estatísticos para a análise. Apresentou como resultados que a política do PAR, criada para fortalecer o regime de colaboração, não surtiu efeitos significativos e que os recursos financeiros não são suficientes para a oferta da educação de qualidade.

O trabalho “PAR (2011-2014) e o Regime de Colaboração: infraestrutura e recursos pedagógicos da rede municipal de ensino do Natal/RN” analisa as ações do PAR na dimensão 4, utilizando como métodos a pesquisa documental, entrevista e coleta de dados no SIMEC. Os resultados apresentados demonstram que a União não cumpriu plenamente sua função e que a execução a partir do planejamento não é suficiente, demonstrando a necessidade de institucionalização de um mecanismo para melhorar essa relação entre os entes federativos.

No trabalho “O processo de execução das ações financiadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Currais Novos/RN” analisa-se a execução do financiamento com foco na dimensão 4, identificando as demandas que precisam de recursos financeiros. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, a partir da análise de documentos e entrevistas. O resultado indica o papel importante do PAR para a melhoria da educação no município, mesmo que de forma fragilizada pela burocracia, que acabou por deixar muitas obras inacabadas.

A dissertação “Regime de Colaboração e o PAR da rede estadual de ensino público do RN (2011-2014): a dimensão infraestrutura e recursos pedagógicos” analisa essa dimensão a partir do federalismo brasileiro e da política de financiamento, onde evidencia o regime de colaboração entre os entes federados como movimento importante para a política. A metodologia está centrada na revisão bibliográfica, na análise de dados no SIMEC e na entrevista com gestores do PAR, tendo como resultado a certeza de que a União não cumpriu plenamente com a sua função de assistência.

O trabalho “Plano de Ações Articuladas, apoio técnico e financeiro do Ministério da educação e seus impactos em três municípios da baixada cuiabana” compreende o planejamento e monitoramento do plano e quais os seus impactos para o financiamento, regime de colaboração, infraestrutura e melhoria da qualidade do ensino. Nele usou-se como metodologia a pesquisa documental e entrevistas, obtendo como resultado que o planejamento foi cumprido e houve melhorias na infraestrutura.

O trabalho “O Plano de Ações Articuladas (PAR): assistência técnica e financeira da União ao município de Teresina-PI” analisa os limites e potencialidades do planejamento e execução do PAR, utilizando análise documental e bibliográfica. Além de analisar as tabelas de pagamento dos documentos, também contou com entrevistas aos gestores. Obteve como resultados que a estratégia governamental para o planejamento a partir do diagnóstico apresentou limitações, pois há pouca participação social e acabou por não contemplar todas as ações solicitadas, o que demonstra enfraquecimento na autonomia do município.

A dissertação “Governança na educação pública: uma análise feita a partir do Plano de Ações Articuladas”, não é oriunda de um programa de pós-graduação em educação, mas sim de um PPG de administração. Este trabalho analisa as transferências dos recursos e se eles têm relação com melhores resultados no IDEB e na qualidade da educação, a partir da análise exploratória. Os resultados apresentados mostram que devido à demanda de planejamento acaba-se por demonstrar melhores resultados, já que é necessário maior governança. Logo, há melhoria porque há

obrigatoriedade.

Dos trabalhos analisados, somente um possui os referenciais teóricos em evidência no resumo, sendo ele o “Plano de Ações Articuladas, apoio técnico e financeiro do Ministério da educação e seus impactos em três municípios da baixada cuiabana”. Todos os outros trabalhos não evidenciam suas abordagens teóricas, não deixando claro esse aspecto dos trabalhos. Apenas um trabalho tem cunho de pesquisa estatística, sendo ele o “Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento.”

3 - CONCLUSÃO

Este artigo buscou mapear e compreender teses e dissertações que pesquisam o Plano de Ações Articuladas nas suas diversas áreas para produzir o estado do conhecimento desse tema no Brasil nos últimos 11 anos, para, assim, conhecer o que já foi produzido sobre o tema e conseguir perceber características comuns nas produções feitas pelos PPGs.

Com as produções encontradas percebe-se que a maioria dos trabalhos de conclusão são dos programas da região Nordeste, a exemplo da UFRN e UESB. Tendo como área majoritária a Gestão. Percebe-se que essa prevalência é devida à dimensão de Gestão Educacional que o próprio plano possui, que é o mesmo que acontece com a área de formação de professores que também se apresenta como uma das quatro dimensões do plano. Pressupõe-se que a centralidade dos trabalhos, visto que a sua maioria está nos municípios da região nordeste, parte do IDEBS mais desfavoráveis e das necessidades regionais, já que os índices educacionais dessa área tendem a ser mais baixos, o que evidencia as disparidades regionais.

Por se tratar de uma política de assistência técnica e financeira da União pressupunha-se que a maioria dos trabalhos sobre o PAR estariam na área de financiamento, porém, o que se percebe neste mapeamento é que não é o que acontece, já que só temos sete trabalhos que estão nessa área, o que demonstra até uma possível fragilidade sobre o tema na área.

Percebe-se que são poucas as IES que possuem pesquisa sobre o financiamento, ficando de fora, até o presente momento, os PPGs da Universidade do Maranhão, que não possui nenhuma pesquisa sobre o PAR, mesmo que tenham nesse período pesquisas desenvolvidas sobre o PAR no Maranhão, a exemplo do prof^o Dr^o Severino de Albuquerque que desenvolveu sua Tese na UNB com o título “Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de

Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)” com defesa no ano de 2013, e a profª Drª Karla Sousa que desenvolveu sua tese na UFRN com o título “A gestão educacional das secretarias municipais de educação de municípios maranhenses a partir do Plano de Ações Articuladas (2007-2011).”

Entre os trabalhos analisados, somente um expõe com clareza o referencial teórico no resumo, no entanto, isto não implica dizer que os trabalhos não tenham um referencial teórico que orienta as análises realizadas. Quanto à metodologia, em sua maioria, os trabalhos são oriundos de pesquisa documentais e entrevistas, tendo em vista a abordagem qualitativa dos mesmos. Apenas o trabalho “Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento” apresenta metodologia distinta, visto que este trabalho utilizou majoritariamente dados estatísticos.

Percebe-se que apesar de poucos trabalhos de dissertação e de tese nesse período, os trabalhos que se propuseram a pesquisar o programa apontam que ele é amplamente reconhecido como um importante instrumento de gestão para a melhoria da educação básica no Brasil, criado para apoiar tecnicamente e financeiramente estados e municípios. A literatura evidencia alguns avanços, principalmente na infraestrutura escolar e na formação de professores, como resultado da implementação do PAR. No entanto, também destaca desafios significativos, como a limitada capacidade técnica de municípios menores, a descontinuidade das ações entre diferentes gestões políticas e a burocratização excessiva no acesso a recursos. Assim, a análise de uma década de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) suscita uma reflexão relevante acerca da dicotomia entre a continuidade das políticas educacionais e a lógica gerencialista que caracteriza sua execução.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 5. 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: outubro de 2023.

CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2024.

FARENZENA, Nalú. Assistência da União na Educação Básica: referenciais de políticas de gestão em foco, Políticas Educativas, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 51-67, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56542>. Acesso em: 10 de setembro de 2024.

MOROSINI, M. C; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: A Metodologia na Prática. Revista Humanidades e Inovação, v.8, n.55. p. 70-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 10 de setembro de 2024.

_____, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. Revista Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 10 de setembro de 2024.

_____, M.C. FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

ROMANOWSKI, J.P. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____, J.P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, Paraná, v.6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, M. A. R. dos; SANTOS, C. A. F. dos; SERIQUE, N. S; LIMA. R. R. Estado da Arte: aspectos históricos e fundamentos teóricos-metodológicos. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (org.) Alfabetização. Série Estado do Conhecimento, n. 1. Brasília: MEC/Inep/Comped, 200

O PERFIL DE GESTORES ESCOLARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS MUNICÍPIOS MARANHENSES

Amanda Marinho Bogéa¹⁸²
Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira¹⁸³

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar discussões a respeito do perfil de gestores escolares do estado do Maranhão, a partir de análises e levantamento de dados do processo de formação de gestores e investidura no cargo. Para tanto, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica na investigação buscando conhecer de que maneira a gestão tem se consolidado em cidades do Maranhão, e fazendo, assim, o comparativo entre dois municípios do Estado, os quais um é considerado com um bom resultado no Ideb e o outro com um resultado insatisfatório.

Palavras-chave: Gestor escolar. Gestão democrática. Políticas de formação de gestores.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar no Brasil tem passado por várias mudanças nos últimos 20 anos. Portanto, é impossível não a relacionar com a qualidade da educação. Com isso, as concepções de educação criadas e difundidas estão alinhadas à lógica dos organismos internacionais, mas também acontece um movimento controverso a este quando nos espaços individuais de cada escola notamos a articulação de estratégias para resolver os desafios constantes no campo da educação que implicam na qualidade educacional. Dessa maneira, é perceptível no campo da gestão, de cuja concepção de educação vem se consolidando, desde a década de 1980, nos moldes dos organismos internacionais ou multilaterais que essas mudanças impactam o campo educacional.

A Constituição Federal de 1988 marcou o enfraquecimento do Estado-nação, impactando as políticas sociais, como analisado por Frigotto (2009). As políticas educacionais entraram em sintonia com os novos requerimentos de gestão e tecnologias ficando submetidas às avaliações externas, em consonância com as demandas dos organismos internacionais ou multilaterais. A

¹⁸² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: amandaamarinho9@gmail.com

¹⁸³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: jusciane.oliveira@discente.ufma.br

partir dessas circunstâncias, observamos de maneira muito incisiva o Estado como avaliador e regulador das políticas.

Nesse cenário, com a forte adesão ao modelo empresarial, Cetro (1998) chama a atenção destacando que “[...] a administração pública gerencial utiliza-se do controle *a posteriori* dos resultados como um instrumento técnico capaz de fazer as organizações aprenderem com seus erros e, a partir disso, elaborarem suas estratégias futuras”.

A lógica do mercado capitalista tomou de contar da gestão escolar com características do setor privado. Isso só foi possível a partir da premissa de um Estado mínimo, que assume a posição de controlador e avaliador, como já mencionado. No bojo da pauta da descentralização e da regulação, o Estado passa a cobrar de cada instituição escolar pública a responsabilização pelos seus resultados, medidos pelo desempenho dos estudantes nas avaliações sistêmicas, e, assim, a gestão escolar foi se constituindo ao longo dos últimos anos no Brasil.

Dessa maneira a complexidade dos cargos de direção de escola pública se intensifica com os gestores sendo obrigados a responder as demandas dos novos requerimentos. Conforme afirma Souza (2017):

Com o perfil de busca pela eficiência mercadológica e de resultados quantitativos imediatos, temos observado, nas relações pedagógicas de ensino-aprendizagem e nas práticas de gestão administrativa, o acirramento da competitividade intra-institucional e entre as instituições, dividindo-se docentes e estudantes em grupos produtivos, eficientes, de um lado, e improdutivos e incompetentes, de outro. A divulgação dos rankings elaborados a partir dos resultados obtidos por escolas nas diferentes avaliações em larga escala promovidas pelo MEC nos últimos anos, pode ser entendida como expressão dessa ‘nova’ racionalidade institucional, que a cada dia ganha reforço e valorização externa.

Sob a premissa da racionalidade técnica, nota-se a contradição no trabalho do gestor escolar que tem que se equilibrar entre todo o arcabouço de tramites legais que valorizam a participação e o processo democrático na realidade das escolas. Esse retorno a uma administração com viés empresarial legitima o produto em detrimento do humano.

Diante do cenário que se levanta no que concerne a gestão escolar, a construção de perfis de gestores no atual contexto faz-se necessária, haja visto que junto a caminhada de lutas e conquistas, o gestor é figura presente e crucial neste processo. Por isso, buscamos entender, neste trabalho, a trajetória de formação desse profissional que passou a gerir a escola, a partir das concepções de educação, e como as políticas públicas interferem neste profissional, e no que diz respeito ao seu tipo de gestão.

O presente estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, haja vista que analisou os aspectos subjetivos da política educacional. Essa abordagem permite apreender o fenômeno em

suas múltiplas dimensões, pois considera a totalidade e o movimento de atores sociais que planejam e executam as políticas educacionais que se materializam no âmbito escolar. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a realidade social dos sujeitos, busca compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, em seu universo de significados. Diferentemente da abordagem quantitativa que se preocupa em empregar técnicas e métodos estatísticos, a abordagem qualitativa fornece respostas mais detalhadas ao considerar a relação de dinamicidade entre o mundo real e o sujeito.

Com vistas a ampliar a análise e discussão da temática proposta, utilizamos como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2010, p. 29-31) “é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Esses estudos analisados, nos permitiram ampliar as discussões acerca da gestão democrática com ênfase na formação de gestores.

Para analisar a formação de gestores, selecionamos dois municípios do Estado do Maranhão. Como critério de escolha, analisamos os indicadores educacionais das microrregiões nos últimos quatro anos, sendo selecionado um com bons indicadores educacionais (Vargem Grande) e o outro com baixos indicadores educacionais (São Raimundo do Doca Bezerra).

2 Passos para criação de uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar

Com a criação da Constituição Federal em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, houve mais incidência em discussões que tangem a gestão escolar no Brasil. Esses dois marcos legais possibilitaram, além de debates, a criação de projetos e políticas que visassem principalmente a gestão democrática na educação pública. Com a aprovação dessas leis os municípios brasileiros começaram a ter mais autonomia na organização administrativa. O que, por sua vez, possibilitou a criação das próprias Leis alinhadas às orientações nacionais. Essas modificações impactaram diretamente na gestão do espaço escolar, nas vivências dos sujeitos e nos processos participativos das escolas públicas brasileiras.

A Constituição Federal de 1988 menciona no inciso VI do Art. 206, a gestão democrática do ensino público como um de seus princípios, enquanto a LDBEN, nº 9394/96 no seu artigo 14, refere-se à gestão democrática como um dos princípios da educação orientando que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que o processo de democratização da educação brasileira só foi possível devido à luta dos educadores por mais direitos. Cury (1997) chama atenção quando diz que: “não se pode dizer que a Constituição Federal de 1988 não haja incorporado em seu texto os clamores dos educadores que, exigindo a democratização da sociedade e da escola pública brasileiras, buscaram traduzi-los em preceitos legais”. Bastos (2002), por sua vez, relata que: “a gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornou-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988.

Dentro desta perspectiva, e entendendo como o processo ocorreu, é possível afirmar que o conceito de educação, e, logo, o de gestão, está associado a uma política social pensada dentro do campo das políticas públicas. Segundo Sander (2001), salienta-se que, no Brasil, o debate sobre a gestão educacional amadureceu a partir do entendimento da gestão vista de uma perspectiva pedagógica: “aprendemos com as perspectivas de administração educacional como ato pedagógico ou ato acadêmico ao invés de ato econômico ou empresarial”.

Pensando na educação aliada a políticas sociais, o gestor assume o papel de garantir o pleno exercício do processo de ensino e aprendizagem, ainda que a realidade escolar mostre sua complexidade e seus desafios, sobretudo por conta das diversas subjetividades presentes na comunidade escolar. Com a promulgação das Leis, alguns documentos norteadores começaram a ser formulados para orientar os caminhos da educação pública no Brasil, dentre eles, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Planos Estaduais e Municipais, que são documentos formulados conforme a posição federativa definida nos estados. Dentre estes temos, ainda, a formulação de uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em maio de 2021.

Essa Matriz, diferente de outros documentos, está, atualmente, em processo de tramitação e tem o intuito de oferecer referenciais de atuação a gestores e vice gestores para a construção de uma gestão que favoreça o cumprimento pleno dos objetivos da educação básica já previstos em legislações anteriores. Atualmente o texto encontra-se em fase de revisão após consulta pública, e aponta algumas habilidades necessárias a uma gestão escolar que seja capaz de impactar positivamente a vida de estudantes e comunidade escolar.

A aprovação da Matriz retoma um debate persistente a décadas, mas não aprofundado ao longo da história, afinal, que “competências e atribuições o diretor escolar precisa ter e exercer?”. Segundo a literatura difundida, o papel do gestor escolar está ligado a gestão democrática na escola pública. Porém, que concepção de gestão a Matriz apresenta em seu texto?

De acordo com o texto atual da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, o trabalho do gestor escolar é subdividido nas dimensões Político Institucional, Pedagógica, Administrativo financeira e Pessoal e relacional, as quais possuem suas competências específicas. Vale ressaltar que as ideias presentes na Matriz foram organizadas a partir de referências oriundas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A Matriz responde à estratégia 19.8 do PNE (2014-2024) e da Lei nº 14.113 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). É possível perceber uma visão gerencial da função de gestores escolares. O objetivo, nessa perspectiva, é transformar o perfil do gestor escolar atribuindo tarefas e responsabilizando-o pelos resultados da escola.

Com 27 competências, a Matriz aprovada pelo CNE contém 10 competências gerais e 17 específicas. A definição de parâmetros tão específicos presentes no documento gera uma sobrecarga de trabalho, distanciamento da comunidade escolar, e separação ou promove a ruptura entre professores e diretores, ou seja, perde-se a essência da escola como instituição formadora, transformadora e democrática. Percebemos, também, que a Matriz tenta padronizar e uniformizar processos na gestão das escolas, além de reduzir a autonomia e limitar o potencial criativo e crítico da gestão escolar, fatores característicos de uma gestão gerencialista baseada em características empresariais.

3 Perfil de Gestores dos municípios de Vargem Grande e São Raimundo do Doca Bezerra

O município de Vargem Grande está situado na mesorregião norte maranhense e na microrregião do Itapecuru-Mirim, com área territorial de 1.958,702 km² e a população estimada de 44. 540 habitantes para o ano de 2024. Em relação aos aspectos educacionais, o município vem demonstrando bons resultados em seus indicadores de aprendizado, apresentando que a cada 100 alunos, todos são aprovados. O município de São Raimundo do Doca Bezerra está localizado no centro do estado do Maranhão, na microrregião do Médio Mearim, com área territorial de 419, 550 Km² possui população estimada de 5. 767 habitantes para o ano de 2024. Com base nos dados educacionais divulgados pelo Inep, o município não alcança as metas projetadas desde 2009, tendo o IDEB no ano de 2013 e 2021 não divulgados.

Para analisarmos o perfil dos gestores escolares da zona urbana dos municípios de Vargem Grande e São Raimundo Bezerra, utilizamos os dados do Censo Escolar (2023) disponíveis no site

do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dentre as características analisadas, destacamos: as características sociodemográficas, características de formação e as características empregatícias.

No que se refere as características sociodemográficas dos gestores do município de Vargem Grande, de 28 gestores no ano de 2023, 85,7% eram do sexo feminino e 14,3% do sexo masculino, situação que vai se repetir no município de São Raimundo Doca Bezerra, em que de 5 gestores, somente 20% dos diretores eram do sexo masculino, prevalecendo a atuação das mulheres na gestão pedagógica, com 80%. Ao compararmos os resultados dos dois últimos censos, verificamos que esses percentuais não possuem diferença quanto ao número de gestores por sexo, levando em consideração que, mesmo o número de gestores no ano de 2022 sendo de 24 diretores, mais de 85% dos cargos eram ocupados por mulheres. Com base nos dados sociodemográficos, analisaremos a seguir as características de formação e características empregatícias desses sujeitos com auxílio de gráficos.

Acerca do percentual de gestores com formação inicial, no município de Vargem Grande, 64,3% dos diretores eram licenciados, no entanto, 35,7% ainda atuavam sem possuir uma formação na área de licenciatura. Em comparação ao ano de 2022, houve um acréscimo tímido no percentual de gestores que atuavam com licenciatura, chegando a 1,8% de diferença entre 2022 e 2023. Entre esses profissionais que estavam atuando na gestão pedagógica, 53,6% são formados em Pedagogia, 35,7% não possuem formação superior e 10,7% possuíam formação em educação. Mas sim, em outros cursos da área, sendo que, mais de 80% desses profissionais não possuíam formação continuada na área de gestão escolar, somente 10,7% possuíam essa formação contínua. De acordo com os dados coletados, nenhum dos gestores possuíam formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que somente 25% possuíam especialização.

Em relação ao município de São Raimundo Doca Bezerra, esse cenário é mais preocupante à medida que 80% dos gestores atuavam na rede pública municipal sem possuir licenciatura, isto é, estavam à frente da gestão pedagógica sem possuir formação no ensino superior, indicando que somente 20% possuíam ensino superior completo em outras áreas. Ressaltamos que a formação continuada de gestores se constitui um dos meios imprescindíveis para a efetivação das políticas públicas educacionais, e tendo em vista que o gestor é o responsável pelo funcionamento pedagógico e administrativo da escola, é necessário que o processo de formação permita ao professor, refletir sobre sua prática para atender as necessidades de seu local de trabalho (LIBÂNEO, 2004). Diferente do município de Vargem Grande, nenhum dos gestores do município

de São Raimundo do Doca Bezerra que atuavam na rede pública participaram de uma ação de formação continuada em nenhuma área da educação.

De acordo com Melo e Luz (2015) a gestão é uma área da educação que exige por parte dos gestores uma gama de competências, tais como o domínio de conhecimentos culturais e científicos, com vistas a produzir uma visão crítica e política da realidade, para desenvolver a capacidade de refletir e observar a prática e o trabalho pedagógico. O autor destaca que a formação inicial do gestor é uma pré-condição para aquisição dessas competências.

No que se refere a inexistência de gestores com mestrado doutorado, Vieira & Vidal (2014) afirmam que:

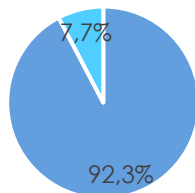
A existência de baixos percentuais de diretores com mestrado e doutorado pode estar relacionada a algumas hipóteses, entre elas a dificuldade de acesso as universidades que ofertam esses serviços ou a própria dificuldade da maioria dos profissionais da educação para conciliar estudo e trabalho, considerando que a maioria dos cursos ofertados é de natureza acadêmica e demandam formação em pesquisa nem sempre compatível com o perfil do gestor (Vieira & Vidal, 2014, p. 57).

É notório que são inúmeros os fatores que podem explicar a inexistência de gestores com doutorado e mestrado para estar à frente da gestão da escola pública, quer sejam eles sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido é importante pensar em ações que possam alcançar esses profissionais, tendo em vista que eles estão à frente de uma instituição de ensino sujeita a passar por transformações sociais que precisam ser discutidas no âmbito escolar.

A escolha dos gestores escolares pode ser realizada de diversas formas nos sistemas de ensino brasileiro, segundo Mendonça (2011) podem ser identificadas quatro formas: 1) indicação política; 2) o concurso público; 3) seleção mista e 4) eleição, sendo a indicação a forma mais criticada pela autora, posto que permite a interferência política no âmbito escolar de forma direta, o que vêm a romper com gestão democrática prevista no Art. 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/96), em que a participação da comunidade escolar é essencial para a tomada de decisões, em especial a escolha dos gestores. Os gráficos abaixo mostram o percentual de gestores por tipo de acesso ao cargo.

Gráfico 1. Tipo de acesso ao cargo-
Vargem Grande – MA

Percentual de gestores por tipo de acesso ao cargo

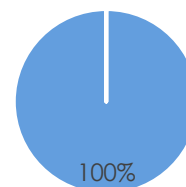


- Processo seletivo qualificado/nomeação da gestão
- Processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade

Fonte: As autoras, dados do Inep, 2024.

Gráfico 2. Tipo de acesso ao cargo-
São Raimundo Doca Bezerra - MA

Percentual de gestores por tipo de acesso ao cargo



- Exclusivamente por indicação/escolhada gestão

Fonte: As autoras, dados do Inep, 2024.

No que se refere a escolha de gestores da rede municipal de Vargem Grande, mais de 90% dos diretores foram escolhidos por indicação/nomeação da gestão, chegando a 100% em São Raimundo do Doca Bezerra, o que dá indícios da não participação da comunidade escolar no processo de decisão, com vistas à melhoria do ensino. Diante disso, o gestor escolar age conforme os interesses de uma pequena parcela da população, pois

Indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral. Isso requer, ainda antes, reconhecer na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor “escala” e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública (SOUZA, 2007, p. 181).

O alto percentual de gestores escolhidos por indicação para atuar na gestão pedagógica, revelam que a escola não está inserida em um contexto democrático de sociedade, haja vista que não irá atender a todos, conforme previsto na Constituição de 1988, mas ao interesse de um pequeno grupo de pessoas com interesses políticos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do perfil de gestores de dois municípios maranhenses, nota-se a necessidade da criação de programas que garantam a oferta de formação inicial e continuada aos

profissionais que atuam na gestão pedagógica, haja vista o grande percentual de gestores que atuam sem formação, o que impacta na qualidade da gestão e do ensino público.

A predominância de indicações políticas no processo de escolha dos gestores reforça o modelo verticalizado em que vêm sendo implementadas as políticas educacionais, além de indicar umas das causas para o alto percentual de gestores sem formação acadêmica, necessária para atuar na gestão pedagógica. Essa prática não só limita a autonomia das escolas, como também favorece interesses particulares em detrimento das necessidades reais do ambiente escolar.

Diante disso, é fundamental promover uma política de formação continuada para gestores escolares, assim como garantir processos de seleção mais transparentes e democráticos, que contemplem a participação da comunidade escolar com vistas a assegurar os direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. F. **Plano nacional de educação (PNE - Lei nº 13.005/14):** comentários sobre suas metas e suas estratégias. São Paulo: Avercamp, 2014

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Março 2021b. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco61/>. Acesso em: 27 de st. 2024.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação:** exigências e desafios. RBP AE, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n.2., p.163-174, jul./dez. 2002

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELLO, Lucrecia; LUZ, Anízia. **A importância da gestão na formação dos profissionais da Educação Infantil:** respeito às diversidades. REVISTA ELETRONICA DE EDUCAÇÃO, São

Carlos v.9, n.1, p.105-119, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14244/198271991076>
Acesso em: 29 out.2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANDER, Benno. **Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos**. RBPAE, v1, n2. Jul/dez 2001

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado -PUC: São Paulo, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. **Perfil e formação de gestores escolares no Brasil**. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 47-66, Jan/Jun,

O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS DO PIBID.

Antonio Higor Gusmão dos Santos¹⁸⁴

Angelo Rodrigo Bianchini¹⁸⁵

Resumo: Esta pesquisa buscou analisar se as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as. Utilizamos uma abordagem qualitativa, usando como fonte de dados documentos que versam sobre a política nacional de Formação Docente, sobre o PIBID e no contexto da UFMA, os subprojetos de Educação Física da UFMA. O enfoque epistemológico adotado foi o Ciclo de Políticas pautado em autores/as como Ball (2011) e Mainardes (2006, 2011, 2013). Constatamos que existem elementos nas leis que regulamentam a Formação Docente e que possibilitam uma articulação entre a formação inicial e a continuada, mas que não estão previstos nas diretrizes nacional do PIBID. No contexto local da UFMA e do Subprojeto de Educação Física, averiguamos que existiram ações que contribuíram na Formação Continuada dos/as supervisores/as, por meio de uma formação colaborativa e de estudos que possibilitaram a reflexão da sua prática.

Palavras-chave: PIBID. Formação Continuada. Supervisores/as.

1 INTRODUÇÃO

O PIBID teve seu início no ano de 2007, e apesar do programa centrar-se na iniciação à docência e na formação inicial, esta pesquisa buscou analisar se as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as da educação básica.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, de forma descritiva e analítica, usando como fonte de dados documentos oficiais como leis, decretos, editais, portarias, projetos e relatórios que versam sobre a política nacional de Formação Docente, sobre o PIBID, em âmbito nacional e no contexto da UFMA, e sobre os subprojetos de Educação Física da UFMA.

O enfoque epistemológico adotado foi o Ciclo de Políticas, pautado em autores/as como Ball (2011) e Mainardes (2006, 2011, 2013). Autores como Bourdieu (2004, 2014, 2017),

¹⁸⁴ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMA. E-mail: antonio.higor@ufma.br

¹⁸⁵ Professor Associado do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMA. E-mail: ar.bianchini@ufma.br

Imbernón (2011), Santos E. (2014) e Tardif (2014) também foram usados como aporte para compreender o contexto das influências dos grupos na constituição do PIBID, das anuências sobre a produção do texto e das ações planejadas e desenvolvidas no subprojeto de Educação Física da UFMA.

Por se tratar de um trabalho oriundo de uma dissertação, apresentaremos a seguir alguns dos resultados encontrados durante a pesquisa.

2 CICLO DE POLÍTICAS

Para dar sustentação à nossa investigação e compreender as políticas educacionais de Formação Docente de nosso país e mais especificamente do PIBID, escolhemos como enfoque epistemológico trabalhar com o Ciclo de Políticas.

Manardes (2006) defende que para analisar a complexidade que se faz dentro de uma política, devemos entender um ciclo que ocorre de forma contínua e que se constitui por três principais contextos: a) contexto de influência; b) contexto da produção de texto; e c) contexto da prática.

Mainardes, Ferreira e Telo (2011, p. 157) asseveram que “esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados. Não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”, cabendo ao pesquisador na construção do seu objeto de pesquisa estar atento aos delineamentos por meio dos confrontos a que a investigação pode levar.

Conforme Mainardes (2006), o contexto da influência é onde se originam as políticas e os seus discursos, as disputas enfrentadas pelos partidos, comissões e grupos de representações que vão influenciar e acabam por definir os papéis e as funções de determinada política. É neste momento que devemos estar atentos/as não só às decisões do Governo, mas dos grupos que os apoiam e os grupos que fazem a pressão de oposição.

Já no contexto da produção do texto, estão localizados os textos que representam e legalizam a política em si, muitas vezes contraditória e incoerente, tendo em vista que representam as disputas na sua elaboração desde o contexto da influência. Nesse sentido, precisamos ficar atentos/as aos acordos que são realizados para aprovação de um determinado documento, bem como aos termos utilizados que podem variar de significados dependendo de a qual grupo estamos nos referindo.

O contexto da prática é o momento em que os/as sujeitos que utilizam da política a interpretam, reinterpretam e a recriam a partir dos significados e representações que têm sobre determinados termos utilizados. O que acaba gerando como consequência uma reconfiguração da política e de seus programas.

As vantagens de utilizar o ciclo de políticas, como assegura Mainardes (2006, p. 58), é que “oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”, possibilitando que nossa pesquisa não se configure apenas como uma mera descrição do PIBID, mas com uma perspectiva mais próxima possível da realidade do que ocorre no subprojeto de Educação Física da UFMA.

Além disso, Mainardes e Gandin (2013, p. 150), na mesma linha interpretativa, apostam que os ciclos de políticas, por considerar as renegociações e as disputas nos diferentes contextos, possibilitam capturar a constituição complexa das políticas, pois “A abordagem do ciclo de políticas permite ao pesquisador focar estas rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam” (Mainardes; Gandin, 2013, p. 150).

3 O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O PIBID teve sua criação a partir de dois importantes documentos, a Portaria Normativa de nº 38, que dispõe sobre o programa, e o Edital nº 01, que foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo sido publicado em 12 de dezembro de 2007.

Ao longo dos anos, o PIBID sofreu alterações em sua estrutura, decorrentes de diversos fatores, como as que vinham das demandas do campo social e de prerrogativas de solicitação das Instituições de Ensino Superior (IES) para que houvesse ampliação do quantitativo de bolsas para participação no programa, bem como pelo desmonte e desqualificação na formação docente a partir do Golpe de 2016, que visou aos interesses de mercantilização, privatização da gestão e estandartização curricular, possibilitando, por exemplo, que o programa pudesse ser oferecido em IES privadas com e sem fins lucrativos.

O programa foi criado em um momento em que estudiosos/as apontavam as dificuldades encontradas na Formação Docente, como o distanciamento entre Universidades e Escolas, a

ausência de Formação Continuada e uma formação engendrada na teoria e descontextualizada da realidade escolar (Rosa; Ribeiro; Marin, 2016).

O foco do PIBID é proporcionar a iniciação à docência aos/as alunos/as que ainda estão na graduação, no processo da Formação Inicial, para que estes/as futuros/as profissionais tenham acesso ao seu local de trabalho e contem com uma rede de apoio e orientação tanto por parte dos/as professores/as das IES, quanto dos/as professores/as da educação básica que vão partilhando seus saberes e vivências. Este é um dos motivos que faz com que no campo científico já exista uma legitimação da importância do PIBID na Formação Docente.

Foram analisados na pesquisa 57 documentos oficiais, sendo 22 relacionados aos documentos do governo que versavam sobre a reformulação da educação brasileira com destaque a formação profissional dos professores e sobre sua formação continuada, no período da redemocratização até o governo de Jair Messias Bolsonaro. 25 dos documentos examinados, tratavam da institucionalização, regulamentação e estruturação do PIBID, em torno das suas portarias, regimentos e editais do interstício de 2007 à 2020. Por fim foram investigados 6 projetos institucionais da UFMA de 2009 à 2020, e 4 subprojeto do curso de Educação Física de 2012 a 2020.

O PIBID, ao longos dos anos, veio se constituindo como um programa que modificou em todo Brasil a Formação Docente, colocou a escola como um ambiente central para a formação, inseriu estudantes ainda em processo de formação inicial em seus futuros locais de trabalhos, fez com que professores/as do ensino superior voltassem o seu olhar e sua pesquisa para dentro dos ambientes escolares, trouxe a responsabilidade da escola como protagonista do processo de formação e convidou o/a professor/a da educação básica a assumir o papel de supervisor/a desde programa.

Na evolução dos documentos, não existe explicitamente que o programa tem a responsabilidade de fornecer elementos para que aplique uma formação continuada para os/as supervisores/as que dele fazem parte, entretanto, a nossa função como pesquisador é apontar elementos que possam contribuir para que estas ações ocorram.

Na esfera nacional a formação inicial e continuada ganha espaço na CAPES como instituição responsável por pensar, acompanhar e fomentar as etapas da formação em conjunto. Pois, o que impede que um programa de formação inicial como o PIBID tenha ações que colaborem com a formação continuada?

O programa possibilita que os/as supervisores retornem ao ambiente da universidade, com o papel de coformadores/as, trazendo consigo saberes da sua prática docente que devem ser transmitidos aos seus/suas bolsistas, ao mesmo tempo em que estes/as bolsistas apresentam práticas inovadoras construídas dentro das IES.

Além disso, o programa sugere que algumas formações e estudos precisam ser realizados, sendo através dessas diretrizes que apontamos os indícios a processos formativos para os/as professores/as da educação básica, como desenvolver estudos do contexto educacional, ações que valorizem o trabalho coletivo, analisar o processo de ensino aprendizagem, ocorrendo leituras e discussões de referenciais teóricos educacionais e ações estimulantes de inovação educacionais.

Dentro das Portarias e Editais lançados pelo PIBID em âmbito nacional, não encontramos indicativos e preocupação com a Formação Continuada. O programa deixa nítido que o seu foco é com a Formação Inicial. Entretanto, o que observamos nos Projetos Institucionais da UFMA é a ressignificação disso, já que eles têm sua própria autonomia, os seus textos vêm dando indícios da existência por parte de seus idealizadores para o olhar cuidadoso em torno da formação do/a supervisor/a.

Apesar de idealizar ações que contemplem os/as supervisores/as do ponto de vista de possibilidades, o projeto ainda se mostra um pouco tímido, até pelas limitações que são encontradas no cotidiano, como, por exemplo, conseguir conciliar um dia para uma formação em conjunta de todos/as os/as supervisores/as, porque nem toda gestão escolar os/as libera com facilidade. Tornando claro que a dinâmica de trabalhar em espaços e turnos diferentes e a carga horária excessiva do/a supervisor/a dentro de sala de aula são questões da rotina destes/as profissionais que afetam a dinâmica do programa.

Algumas soluções podem ser pensadas na elaboração dos projetos e dos editais de seleção, como definindo um turno ou um horário para que esses encontros aconteçam, seja de forma presencial, ou abrindo a possibilidade de encontros remotos ou híbridos, fomentando um diálogo mais próximo das Secretarias de Educação e os/as gestores/as da escola tendo mais consciência dessas ações para formação dos/as professores/as de suas instituições que estão como supervisores/as.

Quando analisamos os subprojetos de Educação Física/UFMA no período de 2012 a 2018, identificamos iniciativas de trazer a escola como espaço investigativo, e como um lócus da construção do conhecimento e da formação, seja para o/a licenciando/a na sua Formação Inicial como para os professores/as da educação básica.

Essa mudança de postura, de olhar a escola como espaço investigativo e de formação vai ao encontro de autores como Novoa (1992), Imbernón (2011) e Tardif (2014) que a compreendem como o espaço que deve contribuir para a Formação Continuada dos/as professores/as.

Esta formação não ocorre apenas com o retorno desses/as professores/as da educação básica à Universidade como supervisores/as do PIBID, mas na mudança de concepção, quando começam a perceber que a sua investigação e sua formação podem e devem acontecer. Também, no seu local de trabalho e intervenção, comungando com Novoa (2019, p. 7) ao conceber que “o lugar da formação é o lugar da profissão”, ou seja, que o lugar da formação do professor/a da educação básica é a escola.

Pode acontecer, também, através de uma formação coletiva com seus/suas pares dentro das atividades que foram sendo propostas, haja vista que como garante Nóvoa (2019, p. 10), “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontaram que as leis e programas foram se modificando em decorrência da mudança dos governos, tendo em vista os grupos políticos de pessoas vinculadas aos setores econômicos e dos grupos sociais que influenciam na política desde sua concepção, na produção do seu texto e no contexto da sua prática.

Constatamos que existem elementos nas leis que regulamentam a Formação Docente e que possibilitam uma articulação entre a formação inicial e a continuada, mas que não estão previstos nas diretrizes nacional do PIBID.

No contexto local da UFMA e do Subprojeto de Educação Física, averiguamos que existiram ações que contribuíram na Formação Continuada dos/as supervisores/as por meio de uma formação colaborativa e de estudos que possibilitaram a reflexão da sua prática.

Diante disso, cabe ao PIBID repensar como oportunizar que as formações continuadas aconteçam não apenas em um subprojeto específico, mas como uma política institucional de formação para os/as professores/as da educação básica que atuam enquanto supervisores/as do PIBID.

REFERÊNCIAS

GASPARELO, R. R. S.; JEFFREY, D. C.; SCHNECKENBEG, M. Análise de Políticas educacionais: a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 237-252, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7877>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

_____, J. FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143- 172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143 – 167.

NOVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#:~:text=No%20meio%20de%20muitas%20d%C3%BAvidas,pelo%20fim%20do%20modelo%20escolar>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ROSA, C. L. L.; RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. A formação continuada de professores de educação física em serviço: um processo vivenciado no âmbito do PIBID. In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. R. (orgs.) **Iniciação à docência, reflexões e produção do conhecimento: PIBID educação física no CEFD/UFSM**. Curitiba: CRV, 2016. p. 171 – 191.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

O REGIME DE COLABORAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: OS RESULTADOS DO PROGRAMA PIAUIENSE DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, NA 10ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, EM FLORIANO, NO ESTADO DO PIAUÍ (2021-2024)

Gabriel Frechiani de Oliveira ¹⁸⁶

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo abordar o processo de implantação do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa em forma de regime de colaboração e como uma política pública educacional nos treze municípios que compõem à 10ª Gerência Regional de Educação, em Floriano, no Estado do Piauí, desde 2021. Os principais objetivos do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa são: alfabetizar todas crianças até os sete anos de idade estabelecendo laços colaborativos entre o Estado do Piauí e os municípios. As metodologias utilizadas no desenvolvimento desse trabalho foram a pesquisa documental e bibliográfica; e a pesquisa de campo, realizada no decorrer do desenvolvimento desse trabalho.

Palavras-chave: Política Educacional; Regime de Colaboração; Alfabetização na Idade Certa.

1 INTRODUÇÃO

O regime de colaboração nas políticas educacionais é um modelo de funcionamento para educação no Brasil, e, conseqüentemente, nos estados brasileiros, demonstrando a importância da parceria, das vantagens e a necessidade uma articulação entre os entes federativos (Segatto, Abrucio, 2016). Dentro do campo das políticas públicas no campo da educação, Abrucio (2012) expõe os principais desafios para a implementação desse regime de colaboração, que seriam obter êxito na coordenação e cooperação entre os entes federativos.

Silveira (2005) expõe os principais mecanismos de funcionamento dos sistemas educacionais citando suas atribuições, enfatizando a importância da sinergia entre as três esferas, o governo federal, o governo e governos municipais, como requisito para a criação de um sistema nacional de educação articulado. O Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC) foi instituído pela Lei nº 7.453/2021 visando estabelecer um sistema de colaboração entre o Estado

¹⁸⁶ Formado em Pedagogia, Administração e História. Doutor em Arqueologia, pela Universidade Federal de Sergipe e docente da secretaria de Estado de Educação do Piauí. E-mail: gfrechian@hotmail.com

do Piauí e os 224 municípios do estado. O objetivo é oferecer suporte técnico e financeiro para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os sete anos ou ao final do segundo ano do ensino fundamental, abordando os anos iniciais da educação (Piauí, 2021). A principal problemática é abordar o processo de implantação de uma política pública no campo da educação infantil, da alfabetização e gestão escolar com os municípios, no sentido de implementar a construção de uma rede pública de educação. Neste caso, o foco é a 10ª Gerência Regional de Educação, em Floriano. Os caminhos metodológicos dessa pesquisa são: pesquisa bibliográfica e documental acerca da temática da alfabetização, descritos nos trabalhos citados; a pesquisa de campo, ao longo de mais 3 anos experiência, na implementação do PPAIC, na 10ª GRE, em Floriano, em especial, a importância do PPAIC, na forma de regime de colaboração com os municípios, construindo uma ponte de confiança com o Estado do Piauí. O PPAIC é dividido em três áreas de atuação¹⁸⁷ e cinco eixos¹⁸⁸ de trabalho (Lino et al, 2024).

As bases legais que sustentam o funcionamento do PPAIC incluem as leis nº 8.018 de 2023 e 7.451 de 2021; a Instrução Normativa nº 3 de 2022; e as Portarias da SEDUC/GSE nº 1.012/2022 e nº 13 de 2023, além do Decreto nº 20.279, de 2021 (Lino et al, 2024). Nesse cenário, a SEDUC promoveu processos seletivos nas 21 Gerências Regionais de Educação e nos 224 municípios do Piauí com o propósito de compor as equipes regionais e municipais, conforme os editais 19 e 21 de 2021 (Piauí b, 2021; Piauí c, 2021).

II- DESENVOLVIMENTO

Na 10ª Gerência Regional de Educação de Floriano, foi realizado um processo seletivo resultando na seleção de um coordenador regional e dois formadores regionais. Em 2023, foi adicionado um quarto formador na área de gestão escolar, mas a configuração de três integrantes por equipe nos municípios permaneceu. Os treze municípios¹⁸⁹ da jurisdição da regional firmaram compromisso com o PPAIC e conduziram seus próprios processos seletivos, formando suas

¹⁸⁷ Áreas de atuação: educação infantil, ciclo de alfabetização e gestores escolares.

¹⁸⁸ Eixo 1: Fortalecimento da Aprendizagem, com o foco nas formações com os professores e materiais pedagógicos; Eixo 2: Fortalecimento da Gestão Municipal e Escolar, com foco nos gestores escolares e dirigentes municipais de educação; Eixo 3: Articulação, Cooperação e Incentivos, que gerencia os recursos dos bolsistas e acompanhamento do empenho dos recursos das escolas; Eixo 4: Comunicação e Engajamento, que cuida parte da comunicação; Eixo 5: Avaliações: Avaliação Externa e Monitoramento, que presta assistência, no campo das avaliações externas.

¹⁸⁹ Os municípios que compõem a 10ª Gerência regional de Educação são: Canavieira, Flores do Piauí, Floriano, Guadalupe, Itaueira, Jerumenha, Landri Sales, Marcos Parente, Nazaré do Piauí, Pavussu, Rio Grande do Piauí, São Francisco do Piauí e São José do Peixe. O município de Floriano é a principal cidade, com uma população de 59 mil pessoas e sendo o polo regional.

equipes sob a orientação da equipe regional, que está hierarquicamente ligada à equipe estadual, em um modelo de cascadeamento. A equipe regional é capacitada pela equipe estadual em Teresina, e essa formação é repassada às equipes municipais na sede da regional em Floriano. Finalmente, as equipes municipais realizam formações para os gestores escolares e professores da educação infantil e do ciclo de alfabetização, totalizando 64 horas de formação em quatro módulos, com intervalos de 1 a 2 meses entre cada módulo. Dentro desse contexto, o conhecimento chega ao “chão da escola”, gerando um impacto positivo por meio da adoção de novas metodologias e práticas que visam aprimorar a aprendizagem dos alunos, promovendo a alfabetização na idade certa (Oliveira, Brito, 2024).

O primeiro desafio da implementação do PPAIC, na 10ª GRE de Floriano, foi a criação de canais de comunicação e a explicação do funcionamento do programa, visando consolidar um regime de colaboração entre o Estado do Piauí e os treze municípios que compõem a jurisdição da regional. A criação de um organograma da estrutura administrativa do PPAIC, na 10ª GRE facilitou o processo de comunicação assertiva, direcionada, objetiva e resolutiva, permitindo atender às demandas propostas pelo programa e demonstrando sua eficiência e eficácia desde a sua implementação. O segundo desafio consistiu na realização das formações regionais, que ocorrem de forma regular e, em seguida, nos municípios, pelas equipes locais, sempre supervisionadas pela equipe regional do programa. O objetivo disso é assegurar a disseminação adequada das informações. O terceiro desafio consistiu na elaboração de uma estrutura organizacional, levando em consideração os recursos limitados e as exigências a serem atendidas dentro de um prazo específico, além da ênfase em avaliações externas, em especial a Avaliação de Fluência em Leitura e o SAEPI (Oliveira, Brito, 2024).

A Avaliação de Fluência em Leitura avalia a capacidade de leitura e a compreensão textual dos alunos de turmas regulares e multisseriadas. Essa avaliação envolve a execução de duas leituras e uma atividade de interpretação, tudo dentro de um tempo máximo de 60 segundos, destinada aos alunos do segundo ano do ensino fundamental que realizam a atividade através de um aplicativo de gravação de áudio (Toledo, 2024). A avaliação do SAEPI, também, é um foco importante, onde se desenvolve um trabalho de preparação para os municípios, tratando das principais dificuldades da rede municipal, com orientações voltadas para as escolas que apresentaram os piores resultados na avaliação, além de demonstrar as habilidades que foram mais comumente dificuldades para os alunos do segundo ano no ano anterior (SAEPI, 2023).

O quarto desafio envolveu o acompanhamento e a supervisão das atividades do programa nos municípios. Assim, desde 2022, é realizada pelo menos uma visita anual, abrangendo todos os municípios em 2023 e 2024. As devolutivas dos resultados educacionais ocorrem com a presença dos dirigentes municipais de educação, supervisores pedagógicos, gestores escolares e professores do ciclo de alfabetização e educação infantil, além da equipe municipal do PPAIC. Muitas vezes, com a participação do prefeito do município visitado, é apresentado um relatório impresso e em PDF com os resultados educacionais do ano anterior (Oliveira, Brito, 2024).

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados educacionais do PPAIC na 10ª GRE estão contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com foco na gestão escolar, educação infantil e ciclo de alfabetização. O processo de consolidação de um regime de colaboração é um caminho a ser percorrido dentro de um planejamento a ser cumprido. Dentro desse contexto, os municípios estão adotando as sugestões propostas.

Além disso, está em andamento um processo de implantação de uma cultura de avaliações nas redes municipais, visando à realização de um processo de preparação antes da avaliação, durante a avaliação e, posteriormente, a avaliação final, especialmente em relação ao SAEB, SAEPI, Fluência em Leitura e CNCA¹⁹⁰, (RENALFA¹⁹¹). O principal desafio é o engajamento e a motivação dos professores e gestores para que adotem em sala de aula as metodologias propostas pelo PPAIC, alcançando os alunos e, assim, garantindo seu direito à aprendizagem e, conseqüentemente, ao pleno exercício da cidadania.

Os professores, gestores escolares, equipes municipais do PPAIC e técnicos são responsáveis pelo funcionamento do PPAIC, com o suporte das equipes regionais e estaduais. Os grandes protagonistas do processo de ensino e aprendizagem são os alunos. O compromisso moral, educacional, cultural, político e social é a alfabetização de todas as crianças na idade certa, sem exceção. Nenhuma criança será excluída desse processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Associativismo Territorial para a Coordenação Intergovernamental. In: Fernando Luiz Abrucio; Mozart Neves Ramos. (Org.). Regime de Colaboração e Associativismo

¹⁹⁰ CNCA. Compromisso Nacional Criança Alfabetiza, um programa do Governo Federal criado, em 2023, visando a alfabetizando das crianças, na educação infantil e anos iniciais.

¹⁹¹ RENALFA. Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização.

Territorial? Arranjos de Desenvolvimento da Educação. 1ed. São Paulo: Editora Moderna/Fundação Santillana, 2012, v. 1, p. 17-30.

CAED A. Disponível em:

<<<https://parc.caeddigital.net/mdl/mod/book/view.php?id=125&chapterid=18>>>. Acesso em 3 de jan. 2024.

LINO, C.M.; RODRIGUES, G. SANTOS.O; DE OLIVEIRA, G. F.; DE SOUSA, LIA R. L.; DE BRITO, M.Z.; MORAIS, P. DA C. C. M. **Os resultados educacionais do programa piauiense de alfabetização na idade certa, no estado do Piauí, no período de 2021 a 2023.** CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, v. 17, p. e5309, 2024.

PIAUI A. **Lei nº 7.453, de 8 de janeiro de 2021.** Diário Oficial do Estado do Piauí, Teresina, PI, 8 jan. 2021. Disponível em: < [https://www.diario.pi.gov.br/doe/files/diarios/anexo/8f14ca21-eb71-4ca8-8f61-e2b47732f9f3/DIARIO-OFICIAL-DO-ESTADO-DO-PIAUI-PUBLICACAO-N-69%20\(8\).pdf](https://www.diario.pi.gov.br/doe/files/diarios/anexo/8f14ca21-eb71-4ca8-8f61-e2b47732f9f3/DIARIO-OFICIAL-DO-ESTADO-DO-PIAUI-PUBLICACAO-N-69%20(8).pdf) Acesso em: 3 de jan. 2024.

PIAUI B. **EDITAL SEDUC-PI/GSE Nº: 18/2021.** Teresina: Secretaria de Estado da Educação: Teresina, 2021.

PIAUI C. **EDITAL SEDUC-PI/GSE Nº: 21/2021.** Teresina: Secretaria de Estado da Educação: Teresina, 2021

OLIVEIRA, BRITO. **O PROGRAMA PIAUIENSE DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, NA 10ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, NO ESTADO DO PIAUÍ: DE 2021 A 2024.** Educação e Sociedade: um olhar transdisciplinar / Organizadores: Damasceno, Gerviz Fernandes de Lima... [et al.]. – Itapiranga: Schreiber, 2024, 106-117.

SAEPI. Revista do Sistema da Avaliação Educacional do Piauí. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v.3, 2023.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, FERNANDO LUIZ. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 411-429, 2016.

SILVEIRA, V.de.P. **Direito Educacional e municipalização.** São Paulo: Lemos e Cruz, 2005.

TOLEDO, Josiane. **Fluência em leitura: por que avaliar.** Apresentação de slides. III Percorso formativo das equipes regionais do PPAIC. Teresina, Piauí, 2024.

OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS E PAÇO DO LUMIAR (MA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Patrícia Alessandra Gomes Leal¹⁹²
Maria José Pires Barros Cardozo¹⁹³

Resumo: Este trabalho tem como objeto de pesquisa os Conselhos Municipais de Educação (CME) de São Luís e Paço do Lumiar. Tem como objetivo principal analisar a atuação dos Conselhos Municipais de Educação no contexto das ações de definição, acompanhamento, execução e avaliação das diretrizes das políticas educacionais municipais, no período entre 2018 a 2022. A pesquisa de campo foi realizada por meio das entrevistas com os conselheiros(as) dos CMEs de São Luís e Paço do Lumiar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em cuja orientação epistemológica baseia-se no materialismo histórico-dialético. Concluímos que os CMEs de São Luís e Paço do Lumiar se constituem em aliados na luta pela democratização das políticas públicas educacionais, no fortalecimento de propostas/projetos que correspondam às aspirações e necessidades educativas da classe trabalhadora, enquanto majoritária na composição das escolas públicas dos seus respectivos municípios.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Gestão democrática. Participação. Autonomia. Controle Social.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto se trata de parte de uma das seções da Tese de Doutorado em Educação que teve como tema a gestão dos conselhos municipais de educação do Estado do Maranhão, mais especificamente, dos municípios de São Luís (capital do Estado) e Paço do Lumiar - município da região metropolitana da grande Ilha. Inicialmente, situamos os dois municípios no contexto educacional, para tanto, partimos de uma abordagem contextual dos aspectos político, econômico e social, considerando o recorte temporal que compreende os anos de 2018 a 2022.

Temos como afirmação de tese que os conselhos municipais de educação se constituem ou podem se constituir um aliado na luta pela democratização das políticas públicas educacionais,

¹⁹² Universidade Federal do Maranhão, Doutora em Educação. E-mail: pateduca@hotmail.com

¹⁹³ Universidade Federal do Maranhão, Pós Doutora em Educação. E-mail: maria.cardozo@ufma.br

no fortalecimento de propostas/projetos que correspondam às aspirações e necessidades educativas da classe trabalhadora enquanto majoritária na composição das escolas públicas.

Definimos como objetivo geral da pesquisa analisar a atuação dos Conselhos Municipais de Educação no contexto das ações de definição, acompanhamento, execução e avaliação das diretrizes das políticas educacionais municipais, no período entre 2018 a 2022.

Nessa perspectiva, a orientação epistemológica adotada baseou-se no materialismo histórico-dialético. A perspectiva teórico-metodológica se constituiu em momentos específicos, iniciando pela pesquisa bibliográfica, quando utilizamos como instrumento metodológico uma modalidade de pesquisa bibliográfica intitulada como “estado da arte”. Seguimos com a análise de conteúdo das entrevistas, analisando as respostas dos(as) Conselheiros(as) do Conselho Municipal de São Luís e do de Paço do Lumiar. Para essa análise, realizamos o agrupamento dos códigos identificados em categorias para identificar os padrões apresentados. Os resultados foram agrupados em três categorias de análise: controle social, participação e autonomia.

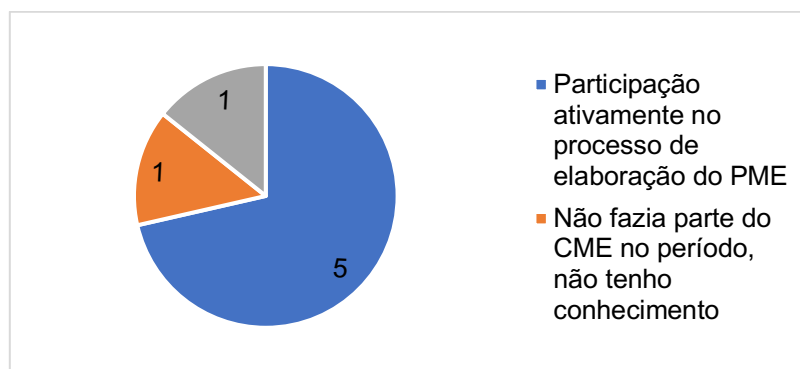
2 Os Conselhos Municipais de Educação de São Luís e Paço do Lumiar

Para a análise dos desafios e possibilidades dos CMEs de São Luís e Paço do Lumiar, na gestão das políticas educacionais, inicialmente, discorreremos sobre as legislações que os normatizam ou que são específicas destes. Processo, este, que nos subsidiou na análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os conselheiros e conselheiras participantes desta pesquisa.

2.1. Possibilidades e desafios dos Conselhos Municipais de Educação na gestão e controle social da educação municipal

Essa subseção contempla a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa: os(as) conselheiros(as) do CME de São Luís e de Paço do Lumiar. Conforme explanado na introdução desta tese, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, o que nos permitiu compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas por meio das representações em um dado contexto em que os indivíduos estão inseridos, neste caso, os (as) conselheiros (as) municipais de educação.

Gráfico 1- Participação no Processo de Elaboração do Plano Municipal de Educação de São Luís-MA 2015-2025.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada, 2023.

Podemos inferir que ambos os CMEs participaram de forma ativa dos processos de elaboração dos seus Planos Municipais de Educação, e que, pelos relatos, essa participação ocorreu em consonância com princípios democráticos.

Contudo essa mesma participação dos CMEs não ocorreu nos processos de elaboração do Planos de Ações Articulados e Planos Plurianuais dos últimos anos. Considerando a relevância do referido plano, a sua ausência se configura como uma ação que não coaduna com os princípios de uma gestão participativa e democrática, e, sendo a Secretária Municipal de Educação a gestora do processo e responsável por todas as etapas, faz-se necessário garantir que esse processo de elaboração seja o mais participativo e democrático, visando a garantia da interlocução com os colegiados que possuem representações da sociedade civil e demais segmentos representativos.

Identificamos, por meio das respostas, que conselheiros(as) atribuíram à função normativa como a mais desenvolvida pelo CME/SL Reafirmaram o indicativo do contexto histórico dos conselhos de educação no Brasil, que tradicionalmente assumiram as funções normativas e consultivas, como funções de maior predominância.

Podemos inferir que a vontade coletiva, correlacionada a um órgão legalmente estabelecido de controle social, pode se constituir em um aliado na luta pela democratização das políticas públicas educacionais, no fortalecimento de propostas/projetos que correspondam às aspirações e necessidades formativas da classe trabalhadora, enquanto majoritária nas escolas públicas. É imprescindível ampliar seu poder de intervenção com uma melhor organização das instituições representativas da sociedade civil, como um dos espaços que fortaleça as lutas para a transformação das relações sociais de produção mediante a participação social efetiva e com a autonomia no desenvolvimento de suas funções, de forma que haja o controle social como uma

possibilidade real desses colegiados, ainda que resultem da correlação de forças decorrentes da luta pela hegemonia na sociedade capitalista.

2.3 Resultados da pesquisa

Os dois Conselhos Municipais de Educação pesquisados são órgãos de controle social legalmente instituídos, e que se constituem em aliados na luta pela democratização das políticas públicas educacionais, e no fortalecimento de propostas/projetos que correspondam às aspirações e necessidades formativas da classe trabalhadora enquanto majoritária na composição das escolas públicas dos seus respectivos municípios

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar a atuação dos Conselhos Municipais de Educação de São Luís e Paço do Lumiar no contexto das ações de definição, acompanhamento, execução e avaliação das diretrizes das políticas educacionais municipais no período entre 2018 e 2022.

Os resultados das entrevistas realizadas com os(as) conselheiros(as) foram agrupados em três categorias de análise: controle social, participação e autonomia.

Ao concluir essa tese, consideramos que os dois Conselhos Municipais de Educação pesquisados são órgãos de controle social legalmente instituídos e que se constituem em aliados na luta pela democratização das políticas públicas educacionais, e no fortalecimento de propostas/projetos que correspondam às aspirações e necessidades formativas da classe trabalhadora enquanto majoritária na composição das escolas públicas dos seus respectivos municípios. Contudo, há que se ampliar o poder de intervenção desses colegiados como um dos espaços de fortalecimento das lutas para a transformação das relações sociais de produção capitalista mediante a participação social efetiva, e com a autonomia no desenvolvimento de suas atribuições em função da gestão democrática da educação, do fortalecimento da democracia, e da defesa do direito constitucional da educação pública com qualidade social.

REFERÊNCIAS

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Sistemas municipais de educação: autonomia e gestão democrática como premissas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 1, p. 351-362, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAE**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, 2006, p. 41-67.

LIMA, F.C.S.; LIMA, L.M.; CARDOZO, M.J.P.B. Plano de Educação do Federalismo Brasileiro: os desafios da elaboração e implementação numa perspectiva democrática. *In*: Castro. A.M.D.A.; LIMA, F.C.S. (org.). **Políticas Educacionais**: gestão e controle social. São Luís: Edufma, 2014.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei n.º 486**, de 03 de abril de 2013. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2013.

SANTOS, L. V. dos; CARDOZO, M. J. P. B.; RODRIGUES, R. S. Conselhos municipais de educação e a gestão democrática na região Nordeste. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024008, 2024.

SÃO LUÍS. **Lei n.º 6.617, de 20 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a regulamentação do Conselho Municipal de Educação e revoga a Lei n.º 5.025, de 22 de dezembro de 2008 e, Lei n.º 5.512, de 14 de setembro de 2011, e dá outras providências, 2019.

POR UMA CIDADANIA ATIVA: EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NA ESCOLA

Francisco Valdério¹⁹⁴

Resumo: O tema *Por uma cidadania ativa: educação para a democracia na escola* configura tarefa urgente ante o impositivo fenômeno da degradação política. Assinalamos objetivo de compreender o caráter paradoxal desse fenômeno em que a inevitável prática política aparece desprovida de sentidos para uma enorme massa dos seus praticantes. Num contexto do acirramento das mais distintas perspectivas e apelos, nos parece adequado ter como método o processo que procura manter com as contradições a mais frutífera relação buscando articular o sentido de todas as posições opostas. Desse modo, autores como Maria Vitória Benevides, Eric Weil e Norberto Bobbio são alguns dos principais interlocutores da presente reflexão, uma vez que através deles, concluímos que uma tomada de consciência da real necessidade de escolher preparar nossos líderes passa pela opção da escola como o espaço por excelência capaz de realizar uma verdadeira e legítima *educação para a democracia*.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Cidadania Ativa.

1 INTRODUÇÃO

No panorama atual facilmente se constata a degradação da política como uma das coisas mais reprováveis da vida em sociedade. Tal decadência do exercício dessa atividade impõe uma conclusão comumente errônea: a política vem se tornando cada vez mais irrelevante para o cidadão comum. Assim desacreditada, a política figura como sem sentido para a grande parte da sociedade – e esse é um dos maiores paradoxos da política em nosso tempo, a saber, seu esvaziamento ou mesmo o que se pode chamar de a despolitização da política, dado que objetivamente não se pode deixar de praticá-la, porém trata-se de uma prática que, para o entendimento médio, é totalmente desprovida de sentido.

Não ignoramos a campanha (política) que, por décadas, é promovida contra a política, chegando mesmo na atualidade à sua quase total criminalização. Daí porque compreender esse fenômeno é condição necessária, embora insuficiente, para vislumbrar a superação desse contexto num futuro próximo, especialmente no que diz respeito às novas gerações. Para que ocorra a devida superação desse quadro, é preciso estimular outra direção no espírito dessas novas gerações no

¹⁹⁴ Doutor em Filosofia, professor do DEFIL-UEMA e PPGFIL-UFMA. E-mail: fderio@gmail.com

sentido de que possam ter o pleno exercício desta atividade no que tange a recuperação do seu real significado tal como nos foram legados por uma tradição que remonta mais de dois mil anos. E é essa tradição que nos autoriza a pensar, nos dias de hoje – auxiliado pelas reflexões de Maria Victoria Benevides, Eric Weil e Norberto Bobbio –, os espaços políticos de participação e deliberação já constituídos dentro da escola destinados, integral ou parcialmente, aos estudantes como lugares que parecem ser perfeitamente adequados, caso sejam utilizados devidamente, para que os jovens aprendam, neste processo de vivência nas instâncias democráticas, as razões fundantes da política e, portanto, sua efetividade e serventia.¹⁹⁵

Deste modo é que a escola pode contribuir para a constituição de uma *nova cultura política* em que os estudantes se concebam e se constituam em verdadeiras lideranças desta renovação. Apropriada para a produção de novas ideias e condutas, já que se trata do lugar da formação intelectual e do caráter, a escola pode consolidar valores voltados para o domínio ético propiciando, assim, a esses jovens os mais diversificados cenários nos quais suas atuações políticas sejam requeridas afim de que, treinados nestas situações que simulam em micro espaço o que se manifesta em larga escala no mundo, estes jovens aprendam, a partir de formação pedagógica específica e acompanhamento especializado, a lidar com situações complexas e a tomar decisões no calor de circunstâncias nem sempre favoráveis, mas que sempre implicam a coletividade, isto é, o bem comum (comunidade). Se assumida em sua plenitude, como ambiente de convivência democrática, a escola será capaz de levar ao desenvolvimento de agentes políticos jovens preparados ética e politicamente para promoverem o surgimento da mentalidade de uma *cidadania ativa*. Esta por sua vez é aquela calcada na organização, no respeito às diferenças, no acolhimento a diversidade das opiniões, na defesa do bem comum e preservação das decisões coletivas.

Vivência democrática no exercício da política é o aprendizado que precisa nascer na escola: legítimo lugar para experiências de situações reais, com o intuito da formação do *ethos* democrático no espírito da juventude. Ao escolher e preparar seus líderes, a escola realiza uma verdadeira *educação para a democracia*. Eis o desafio para o qual devemos nos voltar no presente momento.

2 DESENVOLVIMENTO

¹⁹⁵ Nos referimos aqui ao Colégio de Líderes de Turma, Grêmio Estudantil, representações em Conselhos de Classe, Caixa Escolar, Colegiado Escolar, etc.

2.1 Paradoxo político

Aparentemente não é preciso grandes esforços, dada a conjuntura mundial atual, para se constatar que a política vem se consagrando como uma das coisas mais reprováveis da vida em sociedade. Ante tamanha evidência da decadência do exercício da política é forçosa uma conclusão comum: que a política sucumbiu em meio à sua absoluta banalização, isto é, ela se tornou (ou se torna cada vez mais) irrelevante para o cidadão comum. Paradoxalmente à problemática do esvanecimento da política, um fenômeno correlato se apresenta: se por um lado a política é posta em questão enquanto insignificante e, nesse sentido, alvo de todo tipo de ataque visando sua absoluta interdição, por outro, vinculados a esses mesmos ataques, são reforçados todos os seus valores, ainda que negativamente. Esse paradoxo é formulado por Eric Weil do seguinte modo, diz ele:

Nenhum cidadão é totalmente passivo, e mesmo no sistema mais puramente autocrático, se fundado numa sociedade moderna, todo cidadão age, intencionalmente ou não. Do mesmo modo, todo governo participa do inconsciente (moral) da comunidade que se revela pelo não oposto a certos métodos que são, contudo, eficazes, certas decisões tecnicamente possíveis, certos projetos em si realizáveis (2011, p. 253).

Eis porque objetivamos compreender a natureza própria do exercício político, estamos convencidos da possível superação do atual estado de coisas entrevedo um contexto mais favorável num futuro próximo, sobretudo para os herdeiros do projeto de mundo que *aqui e agora* soubermos conceber e colocar em movimento.

2.2 Escola como espaço de aprendizagem da democracia

Nesse sentido, como salientamos, poderá vir da escola uma esperançosa, ainda que modesta, contribuição para a constituição de uma *nova cultura política* na qual os jovens estudantes se apresentem como lideranças desta renovação. A escola por ser o espaço adequado ao fomento de novas ideias, pois lugar da formação intelectual e de caráter, considerando que os estudantes estão na idade propícia em que muitos valores se robustecem, entre os quais, aqueles voltados para o ético.

Sendo assim, o espaço escolar, compreendido como ambiente de exercício e convivência democrática, é capaz de fazer nascer uma nova cultura política alicerçada na aceitação da diversidade, construído nas diferenças de opinião e no respeito ao bem público. É possível que a escola seja esse lugar onde o despertar de novas lideranças estimule o sonho de que uma outra

prática política seja possível e, por conseguinte, contribua para o vislumbre de uma outra sociedade.

Por esse motivo, a escola deve primar por essa autonomia de pensamento e orientar o que é tomado por insolência, atrevimento, ousadia, etc., buscando canalizar essas disposições com o intuito aprimorar a criticidade dos jovens ante a realidade que o cerca. O propósito de uma educação para a democracia é o de restabelecer, a partir da escola, os reais valores que puseram em movimento a tradição política ocidental, proporcionando os meios mais adequados aos jovens, através do exercício de sua liderança, para sua atuação na vida política e que na qualidade de agente no espaço escolar obtenha a mais lúcida compreensão de sua própria prática cidadã. A concretização dessa conduta, passa necessariamente pela criação e implementação de dispositivos de participação em organizações estudantis, bem como o pleno exercício dos organismos colegiados já existentes no contexto da escola e fora dela também, sem os quais já não será possível falar em fortalecimento da cidadania.

A vivência do processo democrático é aprendido, e não há lugar mais adequado onde se possa ensinar o pleno exercício da cidadania ativa que o ambiente escolar. Não se aprende a viver numa democracia apenas sob a vigência do formalismo do regime democrático ainda que este seja a garantia da materialidade do regime. É preciso ir além, fazer experiências de situações reais a fim de que se forme um *ethos* no espírito da juventude.

A cidadania ativa requer a participação na esfera pública, portanto, a relação com outros atores, com interesses divergentes e diversos. Tem como base o respeito em relação às diferenças e a superação das desigualdades sociais, bem como a capacidade de dialogar, buscar consensos que privilegiem a maioria dos envolvidos, ou, num sentido mais amplo, o bem comum. Tal processo não é fácil de ser produzido, dado o emaranhado de interesses e a necessidade de construção de uma outra cultura de solidariedade (Haddad, 2003, p. 02).

Consolidado assim, no coração e nas mentes de toda uma geração, o zelo e o respeito pela coisa pública, é que se poderá postular verdadeiramente a *feliz-cidade* na e pela *comunidade*, assumida de maneira individual e coletiva, sem que uma forma se sobreponha à outra, garantindo aquilo que é mais fundante da condição humana, *sua liberdade*. É basilar compreender que é pela política que se realiza a promoção do humano e cujos interesses privados constituem um grande obstáculo. Daí porque a política é o debate ininterrupto, mas não é uma simplória discussão entre indivíduos isolados e sim a complexa discussão entre instituições (Canivez, 1991, p. 157). É dessa compreensão da política que resulta a superação da mesquinhez dos interesses e projetos individuais que, por hora, domina o rito político do nosso tempo presente.

2.3 Resultados e discussões

Na atual quadra histórica, isso significa a elaboração de uma verdadeira *educação para a democracia*, em que a participação da juventude se torna fundamental, pois serão esses jovens as futuras lideranças, seja na esfera parlamentar ou mesmo entre os emergentes movimentos sociais. Sobre tudo se considerarmos que:

Participar não significa necessariamente que alguém deve tornar-se um político. À parte das instituições estatais, uma democracia sã necessita um alicerce de organizações, tais como, por exemplo, partidos, associações, clubes ou movimentos cívicos, que apoiem à democracia. Trata-se de assumir voluntariamente responsabilidades e participar (Becker; Raveloson, 2011, p. 32).

Contrário ao que se costuma acreditar, a democracia não é um regime concretizado simplesmente por sua garantia legal, é preciso perseguir obstinadamente o que se toma por *ideal democrático*. É ingenuidade – e também uma temeridade – supor que a repetição exaustiva da palavra democracia nos discursos políticos, como testemunhado frequentemente, seja o suficiente para sua implementação como num passe de mágica. Enganam-se todos aqueles que desconsideram a necessidade do aprendizado constante dos processos e dispositivos que efetivamente fazem funcionar o sistema da democracia. Não é incomum a admissão da tese da democracia como autogoverno do povo ao passo que se ignora na mesma proporção a indispensabilidade de se educar o mesmo povo para esse exercício.¹⁹⁶ Existe uma simplificação corrente de que a mera participação no processo eleitoral, na qualidade de eleitor, qualifica qualquer cidadão como apto para a democracia.

Contrastando com essa ingênua concepção, a sociedade depara-se com o fato de que é sempre uma minoria, um pequeno grupo, ou grupos minoritários e concorrentes entre si, quem governa (Bobbio, 2010, p. 23). Passam-se anos, sucedem-se eleições, amontoam-se candidatos e as elites dirigentes mantêm-se ou têm mudança quase imperceptível. Ademais, o despreparo de parte significativa dos atuais políticos agrava profundamente a já sofrível democracia brasileira. Se se deseja atingir a plenitude da experiência democrática e nela permanecer, urge criar as condições para a contínua renovação e amplitude da classe dirigente do país.

¹⁹⁶ “Na Alemanha, por exemplo, existem para isto as “academias do povo” e as fundações políticas. A Fundação Friedrich Ebert (FES), por exemplo, a mais antiga das fundações políticas Alemãs, assume como tarefa, entre outros, disponibilizar uma educação política no sentido da democracia para cidadãos, actores políticos e trabalhadores juniores em todas as esferas da vida. Ela faz isto através, entre outros, eventos de educação, fóruns de discussão e encontros” (Becker; Raveloson, 2011, p. 30).

O que justifica essa preocupação é o grau de violência permanentemente presente nos círculos da vida política utilizados por essas elites dirigentes a fim de se cristalizarem no poder, nos quais nem mesmo a democracia escapa. Ocorre, no caso da opção pela via democrática, que o dinamismo social permite, através da participação, a possibilidade real de impor limites ao uso da violência institucionalizada e, assim, romper com esse caráter estático da classe política. A democracia não se reduz à legitimidade transitória conferida aos que a conquistaram a partir das urnas, ela se constitui também da participação ativa do cidadão no processo decisório para além do consenso popular instituído com o resultado eleitoral, mas sem dele prescindir. Ora, numa democracia a periodicidade das eleições significa que nenhum consenso definitivo foi atingido e, portanto, que o povo não abandona seu poder ao delegá-lo a uma minoria dirigente sempre passível de verificação periódica e, no limite, revogação (Bobbio, 2010, p. 24-25).

O regime democrático, visando seu devido aperfeiçoamento, precisa considerar continuamente a questão de fundo que lhe é intrínseca: as vias de acesso ao poder. Porém, não se pode esperar daqueles que já se encontram em situação privilegiada no poder os remédios que facultem o ingresso e a frequente alternância do exercício da atividade política. Em que seja válida a observação de Norberto Bobbio de que “a formação de uma classe política é um mistério divino... um processo lento, cansativo e, sobretudo, dificilmente previsível e passível de orientação” (2010, p. 32), não se pode abrir mão dessa tarefa sob o risco de não se realizar a forma democrática. Aliás, sua assertiva apenas realça a amplitude e grandiosidade da tarefa, uma vez que para o mesmo pensador “vivemos numa época histórica que tem diante de si a tarefa extraordinária de realizar a democracia em todo o mundo habitado” (Bobbio, 2010, p. 40).

Como se pode ver, o regime democrático é muito mais complexo do que se supõe, é preciso estar a par do conjunto das instituições e técnicas de governo que mobilizados em seu interior – sufrágio universal, regime parlamentar, relação maioria-minoria, etc. – tendem para certos fins. O que move a sociedade, quando organizada em torno de um sistema da livre discussão entre os cidadãos, é a igualdade entre os homens. Igualdade que esse regime tenta realizar tanto quanto possível (Bobbio, 2010, p. 38). Fim difícil de ser atingido, pois frequentemente se esquece da exigência de fastigioso processo de discussão entre todos.

Ora, por ser a democracia um *sistema que atua no registro da livre discussão em evolução*, para ela, não existe verdade definitiva, seus valores, por si sós, estão em constante evolução, bem como sua base teórica, técnicas políticas e administrativas devem ser reformuladas no compasso da evolução da própria sociedade, uma vez que ninguém pode querer deter a verdade, como um

dogma. Qualquer um pode, a cada momento, ter razão ou não. Não se decide por direito divino, nem desejar ser seguido por todo mundo, a menos que seja capaz de convencer a todos e, nesse caso, renovar o convencimento a cada mudança de situação diante de novos problemas; é de pertencimento de todos o direito de conduzir a coisa pública e não apenas de um desejoso de ter em suas mãos o leme do Estado (Weil, 2021, p. 219).

O pressuposto mais fundamental da tese acima é o de que a democracia determina que homens sejam razoáveis (Weil, 2021). Segundo Eric Weil, somente seres que falam e se compreendem podem participar de uma discussão que, por sua vez, exige adesão à razão. Eis porque antes de ser o sistema no qual o povo controla o poder, a democracia deve ser concebida como o sistema em vistas da educação do povo para a democracia. Ora, “o homem *não está* contente com a própria sorte, mas ele *pode* ter uma sorte que satisfaça suas aspirações e seus direitos imprescritíveis” (2021, p. 224). Acordos entre múltiplos interesses, frequentemente mais opostos que complementares, não se produzem automaticamente. Não se passa da conduta egoísta, portanto, violenta, ao pensamento do universal sem a intervenção de uma ação consciente e responsável, isto é, uma educação do povo para que saiba se conduzir de maneira consentida livre e racional na e pela democracia. Para Weil, esse é o esforço que será capaz de defender a democracia de uma nação contra uma *maioria* não democrática. Em síntese: o problema é o de uma educação para a liberdade (Weil, 2021).

Trata-se de uma “educação da razão pela razão, em vistas da razão universal” capaz de atingir a todos e fazendo com que cada um seja partícipe da vida na comunidade, renunciando a violência e aberto ao convencimento pela discussão. Precisa-se admitir que não se está pronto e, talvez, nunca se esteja para uma tarefa como essa. Porém, é constatando tal imperfeição que se torna mais clara a necessidade da educação para o convívio harmonioso entre todos. O reconhecimento das limitações humanas também deveria servir de alerta para o fato de a democracia não ser capaz de resistir a toda prova; que demasiadas tensões, graves injustiças, inaptidão para a discussão, etc. servirem sempre de álibi para consolidar uma situação na qual a democracia se torna impossível.

3 CONCLUSÃO

Estabilidade democrática só é possível se observadas condições materiais e morais para todos numa comunidade; se se considera a necessidade dessa educação constante do homem por si mesmo e pelo governo (também em si mesmo educador em cada ato) para o exercício da

democracia. É assim que a democracia pode ser consagrada como a marcha rumo à razão e, dessa forma, enquanto uma construção permanente do realizável. No fundo, o projeto da democracia é o da difícil conciliação entre a horizontalidade da convivência que se quer pacífica no mundo humano com as exigências hierarquizantes do poder (Ricoeur, 1997, p. 140). É a participação consciente dos cidadãos que oxigena a conduta do próprio governo. Ora, por ser a democracia esse regime marcado pela busca obstinada da horizontalidade nas relações de poder, esse também será importante critério da saúde desse sistema: quanto mais ampla for a horizontalidade das relações dos cidadãos tanto maior será a discussão no seio das instâncias decisórias facultadas pelo governo democrático (Valdério, 2015).

Fim alcançável, na medida em que for facultada a entrada do homem agente. Eric Weil define o cidadão como o homem que vive de acordo com a legalidade ao passo que exige dos outros a mesma conduta (2011, p. 42) e a *cidadania ativa* como o exercício da atividade política pelo cidadão não-governante aspirante a posição de comando, quer dizer, de governo. No mesmo espírito a uspiana Maria Vitória Benevides (2004, p. 226) diz em sociedades democráticas a educação deve possuir duas vias formativas complementares entre si: a consecução de valores republicanos e o preparo para a tomada de decisões políticas, nessa última ainda destaca que governar ou ser governado, por não ser uma disposição natural dos seres humanos, é algo com o qual podemos nos deparar, alternadamente, no curso da história pessoal, portanto, nada mais legítimo do que receber formação específica para melhor desempenhar tarefas políticas.

Rigorosamente falando, para Weil, não existe uma distinção absoluta entre *cidadania ativa* e *passiva* uma vez que nenhum cidadão é totalmente passivo, pois este, intencionalmente ou não, sempre age. Contudo, uma distinção esquemática (e, portanto, como toda simplificação esconde uma realidade muito mais complexa) pode ser feita. E ela diz que enquanto o cidadão passivo reafirma constantemente seu interesse particular, o cidadão ativo não se limita a isso e se volta permanentemente para o todo, pois busca encarnar, em cada uma de suas ações, o governante ideal (Weil, 2011, p. 278).

A força de um sistema democrático constitucional se mede pelo grau de participação qualificada dos cidadãos nos assuntos do Estado. Contrário ao que ocorre nos sistemas autocráticos, numa democracia, o cidadão é, *ipso facto*, governante potencial e, portanto, participa, com amplo amparo legal, da discussão pública que define os rumos da sua comunidade (Weil, 2011, p. 249). Como se pode ver, quando se trata de política entramos no plano das decisões e nesse plano, nenhum cidadão está isento, mesmo se não tem consciência das decisões das quais

participa. Cada cidadão guarda dentro de si tanto a passividade quanto um governante ideal, e o que faz dele um *cidadão ativo* é a tomada de consciência desta tensão e a tradução desta pela educação dos seus concidadãos para a discussão visando a salvaguarda da sua comunidade (Weil, 2011, p. 253). Para falar como Bobbio, não é desejável se começar “desde a escola a buscar algum remédio com um ensino mais aderente à realidade e à experiência?” (2010, p. 34). A posição aqui assumida é a de que a sociedade brasileira está atrasada nesse quesito e, portanto, é tanto urgente quanto necessária a tarefa de preparação e realização da democracia para agora e para as futuras gerações.

A propósito disso convém, uma vez mais, retornar à Eric Weil (2021, p. 225) quando nos lembra que no plano da discussão contemporânea, em que pese a não necessidade de todos em todos os Estados possuam a compreensão de todos os problemas, importa que estejam esclarecidos acerca das questões mais sensíveis sobre as quais devem saber se posicionar. Para tanto, uma tradição viva em fóruns de discussão, constituída no âmbito do que hoje podemos nomear de movimentos sociais, deve estar acionada para que os indivíduos se tornem capazes de formular seus interesses coletivos em contraste com interesses de outros grupos e, assim, considerem tanto delegar liderança e representatividade a determinados indivíduos, quanto passem a dominar típicas técnicas de discussão, negociação e acordos. A suposição precípua aqui é a de uma iniciação qualificada que requer tempo ao estudo e formação das opiniões. Weil constata ainda que as democracias convictas da sua opção, de tão plenamente conscientes do papel formativo dos seus cidadãos, não se obrigam a qualquer consentimento dos pais para dispor do maior tempo necessário na educação dos seus filhos para a democracia.

Notadamente essa tarefa urgente, a despeito dalgumas iniciativas dispersas, carece ainda de plena tomada de consciência pela sociedade e pelo sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BECKER, Paula; RAVELOSON, Jean-Aimé A. **O quê é democracia?** Luanda, Angola: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. In: **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 38 dez. 2004, p. 223-237.

BOBBIO, Norberto. **Qual democracia?** Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2010.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Tradução de Estrela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro Campinas, SP: Papirus, 1991.

HADDAD, Sérgio. **Education for youth and adults, for the promotion of an active citizenship, and for the development of a culture and a conscience of peace and human rights.** Agenda for the future six years later – ICAE Report. International Council for Adults Education – ICAE. Montevideo. 2003.

RICOEUR, Paul. **A crítica e a convicção.** Tradução António Hall. Lisboa: Edições 70, 1997.

VALDÉRIO, Francisco. Mudança de poder e mudança do poder In: **Revista Teoria e Debate**, n. 134, 2015. Disponível em:
<https://teoriaedebate.org.br/2015/03/10/%ef%bb%bfmudancadepoder-e-mudanca-do-poder/>

WEIL, Eric. **Escritos sobre educação e democracia.** Organização, apresentação e tradução Judikael Castelo Branco. Palmas: EDUFT, 2021.

_____. **Filosofia política.** Tradução Marcelo Perine. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CAMINHO PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira¹⁹⁷

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar as tentativas de institucionalização do SNE estabelecido na CF/1988 a partir das políticas governamentais aprovadas a partir do governo de Lula. Entre os autores que deram suporte conceitual ao estudo destacam-se: Dourado (2013), Araujo (2010), Krawczyk (2008), Saviani (2010;2013) e Farenzena e Marchand (2013). A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa com base em pesquisa bibliográfica e análise documental. O estudo evidencia que a aprovação do PNE e do PDE/PAR foram iniciativas que abriram caminho para iniciar a implantação do SNE, porém ainda há desafios a serem superados para a garantia dos direitos sociais.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação. Planejamento. Direitos sociais.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento educacional é um instrumento de ação governamental que viabiliza a implantação de uma determinada política no campo educacional (Saviani, 2013). Constitui uma demanda que remonta ao início do século XX, quando o país começava a experimentar um conjunto de reformas no campo do atendimento público educacional. Aquele momento fez emergir um grande movimento de educadores liberais em defesa da escola pública, além de algumas reformas no ensino público, bem como resultou na promessa do então presidente Getúlio Vargas de enviar ao parlamento um projeto de lei de criação de um plano educacional que refletisse a constituição de um Sistema Nacional de Educação.

Analisando esse cenário, Saviani (2013) aponta que a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação (PNE) emergiu no contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, e posteriormente nas constituições de 1934, 1946 e 1967. Além da criação de um PNE, foram iniciadas as discussões para a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) com vistas a garantir um ensino público de qualidade para todos. Apesar das iniciativas, somente após

¹⁹⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: jusciane.oliveira@discente.ufma.br

a Constituição Federal de 1988, o planejamento é destacado como fator essencial para a execução das políticas econômicas e sociais do país.

Com a redemocratização do país e, simultaneamente, a promulgação da Constituição Federal de 1988, o acesso à educação é definido como direito social de todos, sendo responsabilidade do Estado e da sociedade civil promover ações para garantir a toda a população uma educação de qualidade na perspectiva da gestão democrática, designando o regime de colaboração como princípio basilar para a organização dos sistemas de ensino e compartilhamento de competências entre os entes federados para a implantação das políticas educacionais. Apesar da criação de um SNE está disposta na CF/1988 como condição inexorável para a garantia dos direitos sociais, somente a partir do governo de Lula podemos observar de forma acentuada a aprovação de políticas na tentativa de institucionalizar um SNE.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as tentativas de institucionalização do SNE estabelecido na Constituição Federal de 1988, a partir das políticas governamentais aprovadas a partir do governo de Lula, que criou políticas de planejamento a nível nacional a serem implementadas nos estados e municípios por meio do regime de colaboração.

O presente estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2002), preocupa-se com a realidade social dos sujeitos, busca compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, em seu universo de significados. Para ampliar as discussões sobre a temática, partimos da análise de documentos que tratam da educação como direito constitucional, além de utilizar a pesquisa bibliográfica para ampliar as discussões, com base em estudos já realizados e publicados em

2. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E REGIME DE COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

As discussões para a implantação de um Sistema Nacional de Educação tiveram início na década de 1930 com *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, uma iniciativa para romper com o dualismo das rede de ensino da país em defesa de uma educação sistêmica à nível nacional, com base em currículos e diretrizes comuns para todos. Nessa perspectiva, a educação entra no campo de disputa entre aqueles que a defendem como direito (todos devem ter acesso à educação independente da classe social) e os que a caracterizam como um privilégio (parte da população tem acesso).

Apesar do Estado brasileiro ser marcado pelas assimetrias entre os entes federados na garantia do direito à educação e efetivação dos direitos sociais nas políticas públicas educacionais, somente na Constituição Federal de 1988 que a educação foi estabelecida como um direito subjetivo, isto é, direito de todos os cidadãos, no Art. 205 assegura a educação como dever do Estado e da família, a ser ofertada por meio da colaboração da sociedade. De acordo com Dourado (2013), a CF/1988 apontou novas diretrizes para a garantia dos direitos sociais no país, a partir de um novo pacto federativo que previa a efetivação do regime de colaboração entre a União, estados, municípios e Distrito Federal.

Com vistas a diminuir as desigualdades sociais e equalizar as oportunidades educacionais, Saviani (2010) defende que a melhor forma de superar esses problemas sociais, políticos e econômicos é a criação de um Sistema Nacional de Educação, tendo em vista que

O sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (Saviani, 2010, p. 381).

A institucionalização do SNE é um desafio, se levando em consideração as disparidades econômicas e sociais entre os territórios brasileiros, no entanto, é uma ação necessária para garantir de forma plena os direitos constitucionais. Para o autor, a construção de um SNE, com o objetivo de garantir o mesmo padrão de qualidade educacional, deve basear-se no regime de colaboração entre os entes federados, conforme disposto na CF/1988, por meio do compartilhamento de competências técnicas e políticas para a manutenção e desenvolvimento da educação pública. Dessa forma, a repartição de responsabilidades entre os entes federados.

A partir da aprovação da CF/1988 houve uma grande movimentação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) em defesa da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto original tinha como um de seus pilares a constituição do SNE e do Plano Nacional de Educação. Em um cenário de disputa entre os defensores do ensino público e privado, a lei aprovada não garantiu a instituição do SNE e organizou a educação brasileira em três sistemas, conforme os níveis de governo.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/96 estabelece no Art. 9º que cabe a “União elaborar o Plano Nacional de Educação, em regime de Colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal”. Dessa forma, o Plano deveria

apresentar um conjunto de metas e estratégias que contemplassem as diretrizes previstas na Constituição. Diante das ações previstas na legislação, foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o primeiro PNE por lei que, apesar de sua aprovação a nível nacional não institucionalizou o SNE. Ao analisar a execução das metas do PNE (2001-2010), autores como Dourado (2013) e Araujo (2010) destacam que as ações pensadas eram essenciais para a melhoria da qualidade da educação brasileira, no entanto, a ausência de um SNE e normatização do regime de colaboração comprometeu a execução das metas. No sentido de institucionalizar um SNE as políticas de planejamento educacional a partir do governo Lula foram aprovadas com dois objetivos: instituir o SNE a partir da elaboração dos planos estaduais e municipais, e garantir que as ações previstas nesses documentos garantam a qualidade educacional para todos.

2.1 As políticas de planejamento do século XXI: esperanças para a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação

Na defesa da aprovação de um novo plano nacional de educação, com vistas a institucionalizar o SNE, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (que alterou o Art. 214 da Constituição Federal de 1988) estabeleceu a elaboração de um Plano Nacional de Educação com duração decenal e objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração por meio de ações integradas entre os poderes públicos das esferas federativas. As discussões travadas para instituir essa normativa se manifestaram no Documento Referência da CONAE (2010):

A construção de um Sistema Nacional de Educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado. O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e, sempre que necessário, financiador dos sistemas de ensino (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um (Conae, 2010, p. 12).

A aprovação do PNE (2012-2025), por meio da Lei nº 13.005/2014, representou um avanço significativo para abrir caminhos para a institucionalização do SNE, a partir do compartilhamento de competências entre a União, estados, municípios e Distrito Federal, ao dispor, no Art. 13 que o

poder público deveria instituir, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação no prazo de dois anos, em regime de colaboração para garantir o alcance das metas e estratégias do atual PNE. A LDB nº 9.394/96 ao regulamentar o parágrafo único da art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, a União assume as funções redistributiva e supletiva, visando combater as desigualdades educacionais regionais (Brasil, 1996). Dessa forma o objetivo do atual PNE é promover a articulação entre os sistemas de ensino mediante o regime de colaboração, bem como assegurar que os entes federados definam suas metas e estratégias para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes por meio de um ensino de qualidade em todos os níveis e modalidades.

Apesar das iniciativas para a institucionalização de SNE para a educação brasileira, a efetivação dessa ação no formato de lei ainda é um desafio, particularmente, em relação às ações que englobam o financiamento dessas ações em âmbito nacional. Duarte e Santos (2014), ao destacar os desafios para a aprovação do SNE, questionam em que medida os arranjos institucionais têm reduzido as relações intergovernamentais competitivas predatórias entre os níveis de governo para a garantia do compartilhamento de responsabilidades técnicas e financeiras para garantir a melhoria do atendimento educacional.

Apesar dos desafios, a partir dos governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram formuladas proposições e políticas governamentais que acentuam o regime de colaboração como condição inexorável para operacionalizar as ações dos planos estaduais e municipais de educação, e criar condições para a institucionalização do SNE. Tais políticas sinalizam para a tentativa de uma organicidade das políticas educacionais por meio de transferências de recursos para a implementação das políticas governamentais no âmbito dos estados e municípios. Além da criação de um Plano Nacional de Educação, podemos destacar a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seu mecanismo de planejamento, o Plano de Ações Articuladas (PAR).

Na perspectiva de garantir os direitos educacionais previstos na CF/1988, por meio da criação de um SNE, o governo federal aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). A política do PDE anseia oferecer uma educação de qualidade de maneira articulada, em que os indivíduos possam reconhecer as relações estabelecidas nos sistemas de ensino. Assim, a política expõe a necessidade de se enfrentar as desigualdades de oportunidades oferecidas nos estados, municípios e Distrito Federal. Buscando responder a tal condição, assume-se a territorialidade como princípio primordial, ao promover em sua política ações que relacionem a educação como direito de todos.

Conforme explica Krawczyk (2008, p. 813), a União e os entes federados assumem um novo papel no combate às desigualdades regionais por meio de assistência técnica e financeira, com auxílio de instrumentos de ação e avaliação importantes para a implantação de ações que oportunizem a equalização para a oferta de uma educação de qualidade.

A fim de garantir a participação da União em conjunto com os entes federados no comprometimento da efetivação das ações, o PDE apresenta como quarto princípio o regime de colaboração, que compreende o compartilhamento de recursos técnicos e financeiros da União em conjunto com os estados, municípios e Distrito Federal. Dessa forma, a União assume papel suplementar na política do PDE, ao complementar os recursos necessários para a garantia de uma educação de qualidade. Segundo Farenzena e Marchand (2013), o regime de colaboração é uma maneira de administrar de modo cooperativo, em que a União e os entes federados colaboram entre si para garantir o direito à educação.

A institucionalização do SNE constitui um importante passo para o cumprimento do regime de colaboração entre os entes federados. Nessa perspectiva, o MEC criou mecanismos de planejamento para viabilizar ações mais colaborativas entre os entes federados, ao instituir o PAR como mecanismo estratégico para a implementação das 28 diretrizes do PMCTE por meio do compartilhamento de competências técnicas e financeiras entre a União e entes subnacionais para a implementação de ações que visam diminuir as desigualdades sociais e equalizar as oportunidades educacionais com base na visão sistêmica de educação prevista na criação do SNE.

O art. 8º do Decreto nº 6.094, em seu § 1º estabelece que o “apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das 28 diretrizes do PMCTPE, com base nos limites orçamentários e operacionais da União”. O PAR, nesse sentido, assegura assistência técnica e financeira para garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino, conforme previsto no Art. 211 da CF/1988. No Art. 7º do PNE (2014-2024)

Quadro 1. Disposições para a garantia do direito à educação no PNE e PMCTE

Plano Nacional de Educação	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007)

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.	Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.
Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.	Art. 10 § 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

Fonte: A autora com base no PNE e PMCTE

As diretrizes para a educação nacional estabelecem ações a serem desenvolvidas no âmbito estadual e municipal para a garantia dos direitos sociais, a partir do regime de colaboração, princípio que determina a atuação dos entes federados na oferta da educação pública de qualidade. A Lei nº 12. 695/2012 determina a assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC), em que a União prestará apoio financeiro para atender a dois objetivos: garantir a melhoria da qualidade da educação, com equidade, para assegurar o acesso, permanência e conclusão do educando; além de auxiliar na efetivação dos planos estaduais e municipais de educação, por meio de programas, projetos e ações que materializem as diretrizes dos referidos planos.

A partir das leis já mencionadas, percebe-se que a partir do governo de Lula, houve um aumento no número de leis e decretos aprovados com foco na garantia do direito à educação. No sentido de assegurar as determinações da Constituição Federal, tentativas estão sendo criadas para institucionalizar o Sistema Nacional de Educação brasileiro a partir do princípio de regime de colaboração.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação a partir da Constituição de 1988 passa a ser subjetivo, isto é, passar a ser de todos os sujeitos, como uma garantia de que todos tenham seus direitos sociais assegurados. Apesar do que está estabelecido em lei, observa-se que esses direitos não estão sendo garantidos em sua totalidade levando em conta o número expressivo de cidadãos que não tiveram acesso ao

ensino ou não tiveram condições de concluir. A institucionalização de um Sistema Nacional de Educação é um ponto de partida para romper com essa problemática, a partir da efetivação do regime de colaboração entre a União e os entes federados, ao passo que, prevê o compartilhamento de competências técnica e financeira para a manutenção e desenvolvimento da educação nacional. Sabe-se que a institucionalização de um SNE é um desafio, ainda mais em um país marcado pela descontinuidade das políticas educacionais, porém é um problema que precisa ser superado com vistas a garantir para todos uma educação de qualidade.

A aprovação de políticas de planejamento a partir do governo de Lula revela as tentativas para a institucionalização de um SNE, a partir da elaboração de políticas nacionais a serem implementadas nos estados e municípios de acordo com suas peculiaridades. A regulamentação do regime de colaboração e aprovação de leis que determinam assistência técnica e financeira da União aos entes federados são fatores determinantes para iniciar a implantação de um Sistema Nacional de Educação, tendo em vista as funções redistributiva e supletiva assumidas pela União, com vistas a equalizar as oportunidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República: 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 02 abr. 2024

DOURADO, Luís Fernando. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 788-811, set/dez. 2013.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

SAVIANI, Demerval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**; Documento Final. Brasília: DF: MEC, 2010

DUARTE, M.R.T.; SANTOS, M.R.S. **Sistema Nacional de Educação e relações intergovernamentais no Brasil**. Educação e Sociedade, v. 35, n. 129, p. 1115-1136, dez. 2014.

GT 6 – FORMAÇÃO DE EDUCADORES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A ANÁLISE DE DADOS POR NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO APLICADA À INVESTIGAÇÃO DO TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE

Francilene do Rosário de Matos¹⁹⁸

Maria Alice Melo¹⁹⁹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo divulgar a análise de dados por núcleo de significação aplicada à investigação do trabalho e identidade docente, no intuito de difundir mais um recurso para os pesquisadores da educação, que desenvolvem sua investigação com base no materialismo histórico-dialético. Para tanto, recuperou-se informações apresentadas na tese de doutorado “A constituição da identidade dos professores da educação básica pública a partir de significações sobre o trabalho docente reformulado pelas políticas de valorização profissional”. Com a descrição dos procedimentos metodológicos de análise de dados e dos resultados obtidos, pode-se concluir a eficácia da aplicação da análise de dados por núcleo de significação nas pesquisas de educação, sobretudo, quando se interessam pelo reconhecimento das expressões dos sujeitos envolvidos com a realidade investigada.

Palavras-chave: Análise de dados. Núcleo de Significação. Trabalho e Identidade Docente.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação faz parte de um conjunto de estudos sociais provenientes da construção sócio-histórica permanente da humanidade. Em específico, a crise da identidade profissional docente tem sua origem, reflexão e convergência no cotidiano das relações humanas e suas contradições. Por isso, enveredar por novos caminhos da sua investigação requer escolhas metodológicas precisas, que permitam contribuir para a maior aproximação com o pensamento concreto acerca desse objeto.

O trabalho aqui apresentado tem o objetivo de divulgar a aplicação da análise de dados por núcleo de significação à investigação do trabalho e identidade docente, para a difusão de mais um recurso para os pesquisadores da educação, que desenvolvem sua investigação com base no materialismo histórico-dialético. Para tanto, recuperou-se informações da tese de doutorado “A constituição da identidade dos professores da educação básica pública a partir de significações sobre o trabalho docente reformulado pelas políticas de valorização profissional”.

¹⁹⁸ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: francilene.matos@ufma.br

¹⁹⁹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: ma.melo@terra.com.br

Para a definição do método de pesquisa aplicado, foi considerada a necessidade da leitura crítica da realidade social dos professores da educação básica pública, que influencia na construção de sua identidade profissional. Partindo-se do princípio de que para o enfrentamento da crise da identidade profissional faz-se necessário o reconhecimento de suas nuances.

A pesquisa foi estruturada sob a intenção de contribuir com o acervo científico, relacionado a profissão docente na educação básica pública com a reestruturação educacional de base reformista que o Brasil vem se submetendo. Considerou-se, ainda, disponibilizar à classe de trabalhadores da educação, em especial aos professores em processo de formação inicial ou continuada, uma interpretação suficientemente crítica, como meio de potencializar suas intervenções individuais e coletivas junto à sociedade e ao sistema educacional.

A partir desses propósitos, o método assumido pela pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, por sua radical historicidade e socialidade do ser social, demonstrando que a realidade social é resultado integral da interatividade humana ao longo do processo histórico e não de forças naturais ou sobrenaturais. E ainda, em última análise, pelo intento do método de transformar a sociedade e superar a exploração do homem pelo homem.

No intuito de captar, junto aos professores do ensino fundamental anos finais da educação básica, as significações constituintes da identidade profissional docente, a fim de analisar a sua relação com o trabalho docente estabelecido pelas atuais políticas de valorização profissional, optou-se pela técnica de pesquisa de campo grupo focal.

Restando a definição de um procedimento metodológico de análise dos dados coletados que fosse compatível com o método estabelecido, estabeleceu-se como melhor proposta metodológica a análise de dados por núcleos de significação, procedimento metodológico elaborado e aplicado desde 2006 pela Profa. Dra. Wanda Maria de Aguiar e o Prof. Dr. Sergio Ozellla da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A análise de dados por núcleos de significação é fundamentada na perspectiva histórico-dialética e nos estudos desenvolvidos por Vigotsky, foi elaborada para instrumentalizar pesquisadores no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente à realidade pesquisada (Aguiar; Ozella, 2013). A seguir encontra-se uma breve descrição das recomendações teórico-metodológicas do procedimento, seguida do relato de sua aplicação na análise dos dados coletados na pesquisa que deu origem à tese já citada.

2 A ANÁLISE DOS DADOS POR NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO

Significações, conforme explicam Aguiar et al (2021), são expressões da relação dialética entre sentidos e significados. Recomenda-se que sejam apreendidas suas relações, qualidades, contradições, ou seja, as mediações sociais e históricas que as instituem como unidades dialéticas da fala e do pensamento.

Constata-se que o pensamento expresso em palavras não revela por si só as significações que o constituem, sendo essencial a análise e interpretação das palavras enunciadas pelo sujeito frente à realidade pesquisada, ou seja, levando em consideração suas condições materiais objetiva e subjetiva.

Nessa perspectiva, a proposta metodológica de análise de dados por núcleo de significação, conforme Aguiar et al (2015), é dada sob os pressupostos teóricos do método histórico-dialético e tem como princípios: a não linearidade; as múltiplas determinações e suas mediações; a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito; as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo; e a compreensão que as significações não são produções estáticas, transformando-se em meio à atividade que o sujeito participa.

Para aplicação Aguiar et al (2021) descrevem etapas dialeticamente articuladas que refletem os dois movimentos do método materialista histórico-dialético. O movimento de análise, que vai do empírico às abstrações mais simples: a) leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; b) identificação das palavras com suas significações (pré-indicadores) e; c) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores. E o movimento de síntese, que vai das abstrações à concretude do real: a) articulação dos indicadores para a constituição dos núcleos de significação e; b) análise intranúcleo com avanço para análise internúcleos.

A reiterada leitura da fala transcrita, assim como o reconhecimento do contexto social de origem possibilitam a preparação para as etapas de análise e interpretação. Como elucida Aguiar e Ozella (2006), deve-se partir das palavras no contexto, atentando desde a narrativa do sujeito até sua condição histórico-social, para a identificação dos pré-indicadores.

A palavra, como unidade de análise ou unidade de significação, é o ponto de partida. Faz-se importante compreender que os pré-indicadores não são palavras vazias, mas trechos das falas dos sujeitos compostos por palavras articuladas, resultado da relação entre sentido e significado, ou seja, que carregam e expressam a materialidade histórica do sujeito, com seus aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa (Aguiar et al, 2015).

Ainda que reveladores de um lado empírico e aparente do objeto, elucidam Aguiar et al (2015), os pré-indicadores se dão por particularidades da fala como frequência, ênfase, reiteração, emoção e insinuações, que mediados pelo movimento dialético de análise e síntese, identificam teses potenciais para a elucidação das significações da realidade do sujeito.

Os pré-indicadores dialeticamente agrupados dão origem aos indicadores, mais um passo rumo ao conhecimento das formas de significação do sujeito sobre o tema pesquisado. Aguiar et al (2015) indicam os critérios de similaridade, complementariedade e contraposição, no esforço de análise das tensões entre as teses (pré-indicadores).

Nessa etapa emergem antíteses, fruto da complexidade das relações contraditórias e históricas existentes entre os pré-indicadores. O que permite uma análise não unilateral, baseada apenas no uso dos conceitos de confirmação e legitimação, tornando-se possível desocultar as contraditórias relações constitutivas dos indicadores (Aguiar et al 2015).

A síntese configurada no indicador ainda é provisória, dizem Aguiar et al (2021), ainda não articula a complexa totalidade das expressões dos sujeitos. A totalidade objetivada das significações está em constante movimento e são mediadas por inúmeras relações de classe, gênero e raça, ideologia, cultura, contexto institucional escolar, etc.

Os indicadores carregados dos seus pré-indicadores são organizados para composição dos núcleos de significação num movimento de síntese. Articulados pela semelhança, complementariedade e contradições, um indicador pode constituir o outro sem se confundir com ele, produzindo novas interpretações e compreensões sobre o fenômeno. Um momento superior de abstração, por meio da articulação dialética das partes, subordinada à teoria, que avança em direção ao concreto pensado (Aguiar; Ozella, 2013).

A construção dos núcleos de significação não é um simples retorno à análise, um processo de juntar as palavras que foram esmiuçadas, a fim de apreender seus sentidos e significados. Trata-se de um movimento de síntese, que não se limita à soma das partes, mas que entende a articulação das partes (palavras) como elementos históricos e contraditórios mediados por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua.

Os núcleos devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. Para a nomeação do núcleo, Aguiar e Ozella (2006) sugerem extrair expressões da fala do sujeito para compor uma frase curta que reflita a articulação e explicita o processo e o movimento do sujeito dentro do objetivo do estudo.

A análise inicia no processo intranúcleo e avança para a análise internúcleos, explicitando semelhanças e contradições nem sempre aparentes no discurso, apreendidas na análise e interpretação ampliadas do pesquisador. Aguiar e Ozella (2013) enunciam que esse movimento analítico interpretativo não se restringe a fala do sujeito, mas articula-se ao contexto social, político e econômico, permitindo a compreensão do sujeito na sua totalidade.

A passagem da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto, segundo Saviani (2004 apud Aguiar et al, 2015, p. 72), “ocorre quando as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”. E Vigotsky (1998, apud Aguiar; Ozella, 2013, p. 311) declara que “um corpo só se revela no movimento”. Uma análise completa e sintetizadora requer articular os conteúdos de cada núcleo, a integração deles e a apropriação do seu movimento à luz do contexto do discurso, social e histórico e da teoria.

O conhecimento científico como síntese e não abstração faz da análise dos núcleos de significação, expressão do esforço do pesquisador em criar, como descreve González Reis (2003, 2005 apud Aguiar et al, 2015, p. 72), “zonas de inteligibilidade sobre o real, para produzir, mediante o pensamento teórica e metodologicamente orientado, um conhecimento científico com a clara intencionalidade de ser crítico”.

É importante considerar o que Aguiar et al (2021) afirmam sobre o tratamento das significações produzidas e apreendidas como únicas, uma organização e síntese de experiências, afetos, modos de pensar e agir. Não podem ser compreendidas em si mesmas, mas como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam o grupo de sujeitos informantes, o espaço que ocupam, enfim, a dimensão subjetiva do objeto pesquisado naquele contexto, assim como as condições históricas, políticas e sociais que o constitui.

O esforço é a apreensão do movimento, da historicidade, das contradições, por um processo analítico-interpretativo sobre as expressões dos sujeitos, de modo a avançar na apreensão das significações. Aguiar et al (2006) elucidam a busca no engendramento histórico do singular, constituído pela operação silenciosa das determinações históricas e sociais, revelando o possível novo na sociedade.

A generalização, enuncia Aguiar (2006), está no potencial explicativo, no desvelamento das mediações constitutivas dos fenômenos estudados, que contribui qualitativamente com a produção teórica. Para Gonzales (1999 apud Aguiar, 2006, p. 21) “a generalização é um processo teórico, que permite integrar num mesmo espaço de significações elementos que antes não tinham nenhuma relação entre si em termos de conhecimento”.

Dessa forma, interpreta Aguiar (2006), pode-se ter uma maior e melhor apreensão da dinâmica da subjetividade dos sujeitos e, assim, redimensionar as atividades propostas no sentido de contemplar não o sujeito genérico, mas o sujeito real, concreto, na sua complexidade, possibilitando uma prática mais adequada e produtiva.

3 UMA APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS POR NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO

O núcleo de significação orientou a análise da pesquisa que deu origem à tese “A constituição da identidade dos professores da educação básica pública a partir de significações sobre o trabalho docente reformulado pelas políticas de valorização profissional”. Acredita-se que o resultado da pesquisa mais que gerar uma teorização a ser generalizada, trouxe à tona evidências sobre as múltiplas determinações que estabelecem a significação sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, constituem a nova identidade do professor.

A análise dos dados deu-se com leituras flutuantes e recorrentes dos produtos gerados a partir da realização do grupo focal com as professoras do ensino fundamental anos finais do município de Pinheiro - MA: respostas individuais ao questionário de sondagem, os apontamentos dos relatores e a transcrição das duas sessões.

Na leitura buscou-se captar a percepção das professoras sobre aspectos do seu trabalho docente, a fim de sinalizar os pré-indicadores e dar início ao processo de construção e análise dos núcleos de significação sobre a relação entre a constituição da identidade profissional dos professores e o trabalho docente impactado pelas reformas educacionais.

As professoras foram identificadas nos destaques, visto seus distintos perfis e contexto: Veterana 1 (+20 anos docência; concursada); Veterana 2 (+20 anos docência; concursada); Experiente (+10 anos docência; temporária); Iniciante Sede 1 (-1 ano docência; temporária); Iniciante Sede 2 (-1 ano docência; temporária) e; Iniciante Polo (- 1 ano; temporária; zona rural).

Os destaques realizados no texto transcrito foram considerados pré-indicadores, que posteriormente passaram por um processo de articulação sob os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Desse movimento, considerado ainda de cunho mais empírico e preliminar, foram identificados 15 (quinze) indicadores.

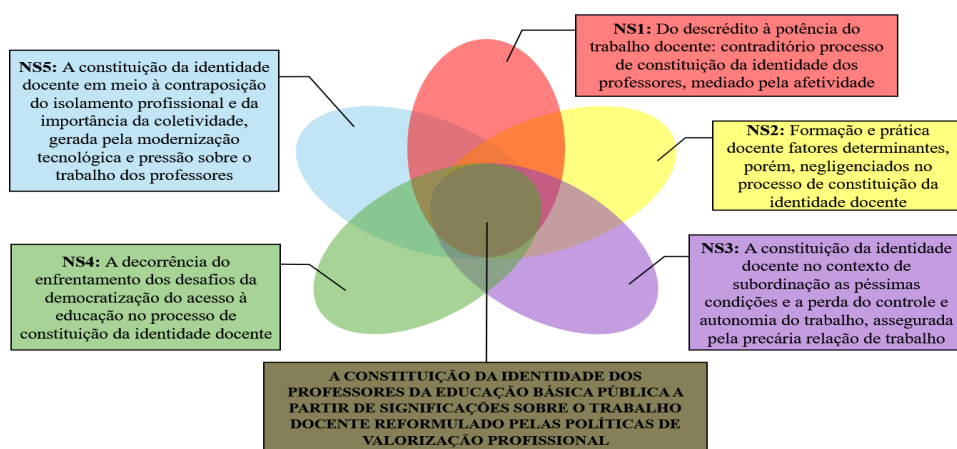
Com essa visão mais abstrata da realidade expressa nas falas das professoras, buscou-se alcançar níveis de maior profundidade sobre a realidade concreta, articulando os indicadores, sob os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, constituindo-se cinco núcleos de

significação a saber: 1) Do descrédito à potência do trabalho docente: contraditório processo de constituição da identidade dos professores, mediado pela afetividade; 2) Formação e prática docente fatores determinantes, porém, negligenciados no processo de constituição da identidade docente; 3) A constituição da identidade docente no contexto de subordinação as péssimas condições e a perda do controle e autonomia do trabalho, assegurada pela precária relação de trabalho; 4) A decorrência do enfrentamento dos desafios da democratização do acesso à educação no processo de constituição da identidade docente e; 5) A constituição da identidade docente em meio à contraposição do isolamento profissional e da importância da coletividade, gerada pela modernização tecnológica e pressão sobre o trabalho dos professores.

Foram elaboradas análises intranúcleos para cada um dos núcleos de significação, levando em consideração o referencial teórico que precedeu a pesquisa de campo, assim como as características e o contexto do campo empírico, oportunizando o maior e melhor reconhecimento da realidade, ainda que não de forma conclusiva. Na sequência a culminância se deu pela análise internúcleos de significações sobre o trabalho docente constituintes da identidade dos professores da educação básica pública.

Esta análise internúcleos se deu pela articulação dos cinco núcleos de significação sobre o trabalho docente produzidos a partir da pesquisa realizada com as professoras do ensino fundamental público anos finais do município de Pinheiro - MA. Como elucidado por Aguiar et al (2021) significações são únicas, organizam e sintetizam experiências, afetos, modos de pensar e agir, que não podem ser compreendidas em si mesmas. Assim, para melhor compreensão do resultado da análise aplicada segue o diagrama apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Diagrama da análise internúcleos



Fonte: Matos (2024)

Como esclarecem os autores, ao mesmo tempo que são singulares as significações contam e expressam a dimensão subjetiva de um grupo sobre um tema, aqui um grupo de professoras sobre o tema trabalho docente. O que tornou possível à pesquisadora – num esforço analítico e interpretativo e considerando produções acadêmicas e teóricas da área – alcançar zonas de inteligibilidade sobre a constituição da identidade docente, a partir do trabalho docente reformulado pelas políticas públicas de valorização da profissão.

De posse da análise das expressões das professoras organizadas a partir de uma lógica de agrupamento por assimilação, complemento e contradição, buscou-se a constatação da realidade concreta do trabalho docente compreendendo que a reformulação do trabalho docente, delineada por políticas gerencialistas de valorização profissional demonstra interesse no fortalecimento da identidade profissional docente de caráter operacional/pragmático, prescrito/controlado, individual e reprodutivista.

Portanto, desenha-se como o grande desafio a busca por meios de constituição de uma identidade profissional que resguarde seu perfil intelectual, autônomo, colegiado e progressista, mantendo-se ainda correspondente ao caráter dinâmico da sociedade contemporânea.

Dessa forma, emerge a necessidade de movimentos em três dimensões: a) individual, verifica-se a necessidade dos professores assumirem a identidade profissional de intelectuais da educação, especialistas na prática docente e responsáveis pela organização, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho; b) coletiva, as organizações sindicais precisam atuar como representação social da categoria profissional docente, com abrangência definida a partir da identidade desses profissionais e não da circunstancial relação de trabalho em que estejam submetidos; c) institucional, se requer das instituições formadoras o compromisso com a constituição de uma identidade profissional docente consonante com propósitos educacionais humanista de cunho progressista. E, por conseguinte, o desenvolvimento de uma educação crítica, fundamentada no conhecimento científico e na realidade concreta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do grupo focal, a partir de um roteiro semiestruturado, proporcionou a expressão espontânea das participantes, que em suas declarações finais afirmar a necessidade de

terem mais espaços de fala, onde possam discutir sobre suas práticas profissionais, compartilhar suas dificuldades e superações, estabelecendo o reconhecimento de sua categoria.

Observa-se como urgente a abertura de espaços coletivos para expressão verdadeira dos professores sobre os significados e sentidos que atribuem à sua prática profissional, no sentido da prospecção de movimentos de superação em âmbito individual, coletivo e institucional.

A aplicação do procedimento metodológico por núcleo de significação proporciona ao pesquisador considerar as falas do principal sujeito envolvido na problemática da pesquisa, aqui destaca pelas expressões das professoras da educação básica pública de Pinheiro - MA.

De posse dos referenciais teóricos que proporcionam o conhecimento do acervo epistemológico sobre o objeto de pesquisa, segue-se de forma mais consciente e intencional para a busca do reconhecimento da realidade por meio da leitura das expressões daqueles que a vivenciam cotidianamente. O que também dá subsídios para o processo de identificação dos significados e sentidos (indicadores) por meio da fala transcrita desses sujeitos.

Destaca-se a proposta de articulação dos indicadores pelos critérios de assimilação, complementação e contradição em núcleo de significação de forma à construção analítica do pensamento do pesquisador rumo à interpretação concreta da realidade.

A análise internúcleos, considerada a culminância do processo de análise por núcleo de significação, requer do pesquisador a aplicação do arcabouço teórico por ele constituído, associado ao contexto social, político e econômico, no sentido de compreender o fenômeno pesquisado em sua totalidade.

Enfim, considera-se que a aplicação da análise de dados por núcleo de significação nesta pesquisa estruturada metodologicamente pelo materialismo histórico-dialético foi bem-sucedida. Tendo ao final possibilitado o alcance do objetivo da pesquisa, a indicação de perspectivas de superação da problemática estudada e a projeção de atividade extensionista para formação da categoria docente e para continuidade da interação com o objeto então estudado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 222-245, 2006.

_____; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 56-75, 2015.

_____; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

MATOS, Francilene do Rosário de. **A constituição da identidade dos professores da educação básica pública a partir de significações sobre o trabalho docente reformulado pelas políticas de valorização profissional**. 2024. Tese doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

A DOCÊNCIA ENCANTADORA NO ESTÁGIO EM GESTÃO SOB A ÓTICA DISCENTE

Bergson Pereira Utta²⁰⁰
Ádria Karokine Souza de Aquino Utta²⁰¹

Resumo: Esta pesquisa é um relato de experiências vividas durante a realização do Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EGO-EIEF), demarcadas por dimensões da docência encantadora, realizadas no IEMA Integral Bilingue entre os períodos 2022.1 e 2023.2. Esta é uma pesquisa em andamento, atrelada ao projeto de pesquisa sob o título A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: as representações sociais nas vivências de docentes dos cursos de licenciatura. Neste, as contribuições de Utta (2022), Freire (2019), Assmann (2012) e Chalita (2004, 2005), foram fundamentais para nossa reflexão sobre a docência encantadora e especificidades da prática docente que se apresentam como dimensões da prática pedagógica. Nossa abordagem utilizada foi qualitativa, que buscou analisar as subjetividades dos envolvidos, incluindo suas sensações, opiniões e sentimentos; é também uma pesquisa bibliográfica. Concluímos que, variadas dimensões da docência encantadora na prática educativa docente, os encontros de ensino e aprendizagem se expandem, conduzindo os discentes a se permitirem viverem experiências que impactam na sua vida profissional e pessoal.

Palavras-chave: Docência Encantadora. Estágio em Gestão. Sensibilidade.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo informa sobre nossas experiências interventivas durante a realização do Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EGO-EIEF) demarcadas por dimensões da docência encantadora, que aconteceram no IEMA Integral Bilingue (Escola pública de educação básica gerida pela Secretária Estadual de Educação – SEDUC na cidade de São Luís - MA) em 2024.1.

Esta consiste em uma pesquisa em andamento do Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do projeto de pesquisa sob o título A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: as representações sociais nas vivências de docentes dos cursos de licenciatura.

²⁰⁰ Doutor em Educação pela UFRN; Professor Adjunto da UFMA. E-mail: bergson.utta@ufma.br

²⁰¹ Mestra em Educação pela UFMA; Membro da equipe gestora do IEMA Integral Bilingue. E-mail: adriautta@gmail.com

Neste estudo, buscamos responder a seguinte questão norteadora: Quais possibilidades formativas podem ser identificadas quando a docência encantadora é adotada por educadores em seu exercício profissional?

A expressão docência encantadora, surge a partir da pesquisa realizada em doutorado sob o título “Constituição da identidade profissional dos docentes encantadores” (UTTA, 2022).

A pesquisa de Uta (2022), destaca que a docência encantadora pode ir se efetivando no movimento de ser docente, de ir sentindo o trabalho educativo, pelas relações que são estabelecidas com os pares, e que se efetiva ainda mais quando há reflexão sobre a prática e quando se conhece os sujeitos que dela fazem parte. Diz também que esta é uma combinação de muitas dimensões que engrandece o(a) educador(a), deixando-o(a) mais preparado(a) e desejoso(a) de fazer mais pelo outro, sempre de maneira organizada, confiante e segura, e não de uma maneira pró-forma. Neste movimento, este/a professor/a vai adquirindo uma consciência com a qual vai avançando para a constituição da sua identidade profissional, engrandecendo-o(a) para o exercício profissional sob uma docência encantadora.

Durante a realização do EST-GOEIEF do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que aconteceu nos semestres letivos 2022.1 até 2023.2, os educadores que estiveram à frente deste componente curricular, buscaram manifestar particularidades de algumas das dimensões que Uta (2022, p. 186) aponta em sua pesquisa, a saber: (1) Diálogo nos encontros educativos; (2) Sensibilidade no fazer docente.

Nossos objetivos neste relato de experiências, visam: Compreender a docência encantadora e suas possibilidades formativas quando evidenciadas por docentes em seu exercício profissional; comunicar as marcas da docência encantadora sob o olhar dos estagiários que vivenciaram o estágio em gestão.

A metodologia que empregamos, consiste em uma abordagem qualitativa, já que buscamos analisar as percepções subjetivas dos envolvidos nesta proposta, o que inclui suas sensações, opiniões e sentimentos. Esta é também uma pesquisa bibliográfica, já que apresenta “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. A análise dos dados, foram otimizados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009), buscando realizar inferências sobre o dito pelos sujeitos desta pesquisa.

Neste relato de experiências, organizamos o texto, partindo desta introdução, passando por uma reflexão sobre o estágio supervisionado e a docência encantadora

como quefazer da prática profissional docente, e as impressões discentes sobre as vivências deste estágio. Finalizamos com nossas considerações finais.

Concluimos que, quando emergem variados aspectos da docência encantadora na prática educativa docente, os encontros de ensino e aprendizagem se expandem, conduzindo os discentes a viverem experiências que impactam na sua vida profissional e pessoal.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DEMARCADO PELA DOCÊNCIA ENCANTADORA

Entendemos quão importante é o estágio supervisionado na formação inicial docente, já que oportuniza aos discentes, vivências e compreensões para a sua futura atuação profissional.

Sobre isso, alguns estudiosos (Ourique e Pozzobon, 2017; Leite & Garcia, 2017) vêm constatando que o estágio é uma instância privilegiada de vivências de interações orgânicas entre teoria e prática, podendo favorecer uma transição reflexiva entre a teoria pedagógica e os problemas que se apresentam no espaço educativo. É também potencialmente educativo, pois poderá renovar as forças dos docentes (supervisores técnicos) e impulsionar as motivações dos estagiários no âmbito da escola, caracterizando-se como oportunidades ímpares para se refletir sobre tudo o que rodeia a escola e seu funcionamento.

Para Tracz e Dias (2006, p. 7), é fundamental que aconteçam vivências educativas por meio do estágio, pois quando

[...] em sala de aula, o aluno, ao estar atuando em sua profissão, consegue dar mais ênfase, ou seja, consegue visualizar na prática, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, o entendimento, o aprendizado, bem como o aproveitamento, se tornam muito mais interessantes para o futuro profissional.

É inegável que a escola se constitui um espaço de conhecimento para o estagiário, possibilitando que diversos papéis sejam exercidos, contribuindo para a sua futura atuação profissional, favorecendo-o para a aquisição e compartilhamento de saberes.

Dentre os muitos estágios que acontecem no curso de Pedagogia de nossa Universidade (UFMA), o estágio em gestão tornou-se uma obrigatoriedade. Particularmente, este estágio surge com o fim das habilitações na formação do pedagogo, momento em que a função de coordenador pedagógico, foi passando a ser exercida por outros licenciados, sem prioridade para os pedagogos (muito comum até os anos 80). Ao mesmo tempo, acredita-se na necessidade da formação docente ter uma base teórico-conceitual e vivências também relativas à gestão educacional, oportunidade

em que os licenciandos participam de variadas vivências na escola, como os conselhos escolares, reuniões de pais, acompanhamento dos(as) professores(as) - dilemas comuns da gestão da escola básica.

Nesta perspectiva, conforme Giroux (2001), é fundamental que o caráter intelectual desta etapa formativa seja preservado, oportunizando momentos de reflexão da tarefa docente, não privando o(a) discente do entendimento dos processos que desenvolve.

Neste sentido, Libâneo e outros estudiosos (2003) acreditam que as relações entre a escola, o sistema de ensino e o trabalho de sala de aula, somam-se, conduzindo à compreensão de que a organização escolar dá certa conformação aos comportamentos, às idéias e as ações de docentes e discentes, e que as formas de organização e gestão, acabam exercendo um papel educativo sobre todos(as), o que poderá conduzir os futuros professores a reconhecer e compreender

[...] as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo. [...] Como responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, os professores necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como elas afetam as decisões e as ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula (Libâneo, 2003, p. 297).

A fim de oportunizar experiências ainda mais valiosas aos discentes estagiários, acreditamos que os docentes que estão a frente destes estágios, devem evidenciar compromisso, interesse e motivação na realização desta tarefa ensinante, evidenciando algumas dimensões da docência encantadora (Utta, 2022).

Utta aponta duas dimensões da docência encantadora que podem ser impactantes durante as trocas com seus estudantes. A primeira delas é o diálogo, pois evidencia o quanto você se importa e se preocupa com os discentes, com as suas necessidades e motivações. Quando dialoga, este evidencia amor, respeito e compromisso, pois isso oportuniza conhecê-los, para assim ensiná-los ainda melhor. A segunda é a **sensibilidade**, característica que deve ser exteriorizada por todo docente e deve ser vista como um princípio educativo, pois poderá encantar e inspirar muitos discentes. Por meio de atitudes mais humanas, mais afetivas, cheias de sensibilidade, o educador poderá favorecer o desabrochar da sensibilidade humana, elemento que os espaços educativos precisam estimular. Quando o docente age com respeito e seriedade, deixa predominar a simpatia e a empatia, tem a oportunidade de favorecer a constituição de relações e ações educativas estimulantes e aprazíveis, despertando nos futuros docentes uma consciência intencional de sua prática também mediada pela sensibilidade.

Na sequência, apontamos alguns relatos dos estagiários que evidenciam as possibilidades formativas de uma prática educativa docente inspirada na docência encantadora.

2.1 Resultados e discussões da pesquisa

Ao longo de todo o EGO-EIEF, realizamos diálogos com os estudantes no início e no final dos encontros na escola. Nestes momentos, estes sinalavam suas alegrias, entendimentos e a satisfação de viver aquele estágio, naquele lugar, com os professores que estavam a frente deste componente. As trocas eram permeadas de sensibilidade, escuta, trocas respeitosas e orientações afetivas. Buscamos dar o exemplo o tempo inteiro, no que concerne a organização, o horário, a maneira de se dirigir as pessoas, a vestimenta, a compreensão quando alguém precisou faltar, colocando-nos realmente no lugar deles.

A fim de registrar suas impressões, solicitamos que fizessem um relatório, e neste, pedimos que apontassem alguns aspectos mais marcantes nas vivências deste estágio. Na sequência, destacamos alguns relatos dos estagiários (Usamos as iniciais dos nomes dos estagiários no final dos trechos que foram extraídos do relatório):

A experiência com os professores foi sensacional, pois um dos pontos marcantes dos nossos encontros foi a sensibilidade e humanidade nas relações. Interessante que quando se fala em relacionamento humano já se imagina que necessariamente tem a humanidade e o certo é que não é bem assim, no entanto, nossos momentos juntos foram marcados de compressão, empatia e sensibilidade. Quando iniciamos o estágio, criou-se um espaço onde podíamos falar, expressar nossas dificuldades, houve interesse e preocupação com nossos horários nos ouvindo para saber como era nossa rotina fez toda a diferença e conseqüentemente nos sentimos valorizados por sermos ouvidos, logo a disciplina tomou uma conotação humana e sensível o que aqueceu nossos corações. Em um tempo onde cada um tem apenas se importado consigo encontrar professores que ouvem e se põem em seu lugar torna o relacionamento professor aluno mais fácil e facilita o processo de aprendizagem (MC – 2022.1).

Vocês foram muito importantes no processo de construção da aprendizagem da turma, não apenas durante a regência, mas também ao oportunizar para os discentes, novas experiências. Hoje sei que ter liberdade não significa ultrapassar a autoridade docente, e que pode sim haver uma relação de cumplicidade entre professores e seus alunos. A afetividade que circundou nossos encontros foi contagiante, Paulo Freire (1996) afirma que o que não se pode obviamente é permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético no dever de ser professor no exercício de autoridade, e isto vocês conseguiram administrar muito bem ao longo do estágio, sempre equilibrando a afetividade com a autoridade (AM – 2022.2).

As vivências na escola durante o estágio em gestão foi uma experiência enriquecedora e impactante. Ao interagir com os diversos sujeitos presentes, pude perceber a importância e a complexidade das relações humanas, como também compreender a relevância do diálogo e da construção de parcerias no ambiente educacional. Cada interação foi enriquecedora e deixou marcas indeléveis em minha formação. Essa experiência reforçou a necessidade de valorizar e cultivar parcerias, diálogos e colaborações, visando o fortalecimento de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora (MM – 2023.1).

[...] os professores são acolhedores, compreendendo que além de estudantes, somos indivíduos que precisam de apoio e compreensão, sendo crucial para o processo de ensino-aprendizagem. Em cada encontro, a maneira como éramos recebidos, sempre com grande entusiasmo, transmitindo conhecimento e alegria durante o processo [...]. Deste modo, as idas a escola foram tranquilas, especialmente devido à motivação docente [...]. Os aspectos mais marcantes no decorrer deste estágio, foram: valorizar as pessoas, compartilhar oportunidades com os outros colegas; as habilidades interpessoais que facilitam as relações humanas, tornando a convivência mais leve e contribuindo com uma postura ética e respeitosa entre as pessoas; planejamento e organização das atividades do estágio [...] (FL – 2023.2).

O Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi o estágio que tive melhor experiência até hoje, e não só pelo fato da vivência na escola, mas desde os encontros na UFMA já foram de imediato muito enriquecedores. Os professores são excelentes tanto pela didática e metodologia quanto pela sua empatia e amor pelo trabalho docente. Foi muito edificante esse estágio, principalmente pela forma como tudo foi mediado. Quero destacar a organização, fazendo com que nós não ficassemos perdidos no momento de nossas vivências ali. As entrevistas foram maravilhosas, pois eu nunca tinha conseguido conversar e obter respostas tão bem apresentadas de uma gestão escolar como essas. Todos os profissionais entrevistados entregaram além do que era pedido, falavam de uma gestão que não é só a que estudamos, mas que envolve muitas outras coisas e muita renúncia principalmente. (VB – 2023.2)

Todos os cinco relatos aqui apresentados, sinalizam aspectos das duas dimensões que tiveram destaque na prática docente neste estágio em gestão (diálogo e sensibilidade). Os discentes sinalizam com primazia a sensibilidade dos docentes, a maneira como eram tratados e acolhidos em cada encontro na escola. A alegria, o entusiasmo, o trato humano, são aspectos acentuados por todos/as, o que reforça a sensibilidade como uma dimensão preciosa de um docente encantador, pois atrai as pessoas, quebra o gelo e torna todos muito próximos, o que acaba empregando uma dinâmica que forma os estudantes para o trabalho e para a vida.

Conforme Utta, o docente que se mostra sensível, costuma demonstrar algumas atitudes em sua maneira de se relacionar com os estudantes, sempre que possível, tais como:

- (1) usar a escuta como um meio para favorecer a aprendizagem; (2) estabelecer diálogos em todos os encontros pedagógicos; (3) permitir ser reconhecido como ser humano; (4)

oportunizar a livre expressão; (5) lembrar que o bom humor ajuda muito; (6) deixar suas características positivas o máximo possível em evidência; (7) motivar sempre para mudar e melhorar, pois os discentes terão você como exemplo, e; (8) ensinar uma educação emocional aos discentes, pois possivelmente se tornarão profissionais ainda melhores (Uta, 2022, p. 232).

Acreditamos que todas estas atitudes são cheias de possibilidades, cabendo a cada docente refletir sobre as ações que sirvam de arquétipo, usando isso exatamente para motivar e encantar os discentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito inicialmente, esta pesquisa visava relatar experiências vivenciadas durante a realização do Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EGO-EIEF) demarcadas por dimensões da docência encantadora. Neste caminho, apresentamos nossa questão de pesquisa: Quais possibilidades formativas podem ser identificadas quando a docência encantadora é adotada por educadores em seu exercício profissional, inclusive em um estágio curricular?

Na mesma direção, nossos objetivos se entrelaçaram com este problema, buscando compreender a docência encantadora e suas possibilidades formativas quando evidenciada por docentes em seu exercício profissional, bem como comunicar as marcas da docência encantadora sob o olhar dos estagiários que vivenciaram o estágio em gestão.

Quando refletimos atentamente nesta questão e nestes objetivos, percebemos o quanto a docência encantadora impactou na formação profissional e pessoal dos estagiários. Estes ficaram muito envolvidos com toda a dinâmica - as trocas, o diálogo, o respeito, a sensibilidade no trato humano, o ouvir, a preocupação com cada estudante - tudo servindo para encantá-los e inspirá-los. Seus relatos apontam exatamente para as possibilidades formativas destas vivências. Sentiram e viveram na prática o que é ser valorizado, respeitado, o quanto receber bem, com entusiasmo, alegria, impacta na maneira como o dia começa e se desenvolve.

As ações docentes evidenciadas nestas experiências de estágio, conforme relatado pelos discentes, estreitam a representação dessas ações, evidenciando que o compromisso com que se realiza o trabalho em sala de aula ou fora dela (a exemplo do estágio), fazendo-o de maneira ética, reflexiva, planejada e responsável, favorece o desenvolvimento das potencialidades dos discentes. Uma postura profissional assim, representado por suas atitudes e a forma de trabalhar, poderão

fortalecer os laços de afinidade, o respeito, a confiança e a sensibilidade, atitudes fundamentais para o bom desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Tudo isso pode ser inspirador para os estudantes, que passam a ter professores/as assim, como seus docentes mais queridos, motivadores, criativos e encantadores.

Por fim, apesar dos impactos da docência encantadora, evidenciadas na prática dos professores que estiveram à frente do Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, acreditamos que é fundamental que estes estagiários e seus professores tenham a compreensão de que a constituição da identidade profissional de um docente, vai efetivando-se quando este reflete sobre a sua própria prática, se percebe e conhece os sujeitos que dela fazem parte, possibilitando-lhe realizá-la de maneira ainda mais consciente e consistente.

Como bem acentua Bicudo (2016, p. 39), estes atos vão possibilitar a “[...] repetição de uma produção real, gestando à auto-evidência da identidade”, que por sua vez, devido a capacidade ilimitada de repetição da auto-evidência, vai constituindo uma cadeia de reverberações, em direção à constituição da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BICUDO, M. A. V. FILOSOFIA, FENOMENOLOGIA, PSICOLOGIA E CIÊNCIAS: TEMAS IMPORTANTES PARA ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Andrés Eduardo Aguirre Antúnez. (Org.). Fenomenologia, psicopatologia e neurociências: e a consciência? Seminários com Angela Ales Bello na Universidade de São Paulo. 1. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016, v. 1, p. 18-30.

GIROUX, H.A. *Stealing Innocence: corporate culture's war on children*. New York: Palgrave Macmillan, 2001.

LEITE, Vanessa Caldeira; GARCIA, Maria Manuela Alves. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS DISCURSOS SOBRE ESTÁGIO E PRÁTICA DE ENSINO EM ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE. In: **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. NÖRNBERG, Marta (ORG.). São Leopoldo: Oikos, 2017.

LIBÂNEO, J. C. et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Kátia Cilene Amorim Gomes²⁰²

Ilma Vieira do Nascimento²⁰³

Resumo: Este estudo objetiva compreender como uma formação continuada fundamentada na perspectiva histórico-crítica pode superar as limitações das práticas pedagógicas atuais e promover uma educação emancipadora e transformadora. A pesquisa apoia-se na perspectiva histórico-crítica, de Saviani (2004; 2007; 2009; 2011; 2014; 2021). A metodologia bibliográfica adotada seguiu três etapas principais: seleção, revisão e análise crítica. A conclusão é da necessidade da compressão da importância de investir em programas de formação continuada que abranjam não apenas o aperfeiçoamento das habilidades técnicas, mas também na instrumentalização do docente alfabetizador diante dos conhecimentos e bens culturais historicamente acumulados.

Palavras-chave: Formação Continuada, Alfabetização, Pedagogia Histórico-crítica.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores alfabetizadores desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação e na evolução das práticas pedagógicas. No contexto da alfabetização, a atualização constante e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos educadores são essenciais para garantir que a leitura e a escrita sejam ensinadas de forma a que faça sentido para os estudantes. Este estudo investiga como uma formação continuada fundamentada na perspectiva histórico-crítica pode superar as limitações das práticas pedagógicas atuais e promover uma educação emancipadora e transformadora.

²⁰² Doutoranda em Educação - PPGE/UFMA. Mestra em Educação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGE/UFMA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente - PPGE/UFMA. Supervisora Escolar na Secretaria de Educação (SEDUC)/Maranhão e Professora Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/São Luís. Autora do livro - O Ato de ler: vivências de um processo dialógico (Editora Appris - 2019). Professora Formadora PARFOR/UFMA (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). E-mail: kamorimgomes@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2341-2097>.

²⁰³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Parecerista ad hoc da FAPEMA. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente (UFMA); E-mail ilma.vieira@ufma.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9764-9695>

A problemática central abordada neste trabalho está na compreensão sobre como uma formação baseada na perspectiva histórico-crítica pode superar essas limitações e contribuir para práticas pedagógicas mais emancipadoras e transformadoras. Muitos programas de formação enfrentam desafios em transformar a prática pedagógica dos professores, limitando-se a abordagens técnicas, sem considerar a dimensão cultural e histórica da alfabetização.

O estudo delimita-se ao exame das contribuições da concepção teórica-metodológica da perspectiva histórico-crítica para a formação continuada de professores alfabetizadores.

A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com seleção, revisão e análise de literatura existente sobre a pedagogia histórico-crítica, a formação continuada de professores e a alfabetização. A pesquisa inclui a análise de textos teóricos, em especial, de Saviani (2004; 2007; 2009; 2011; 2014; 2012a; 2012b; 2012c; 2021), diante da grande contribuição que esse pesquisador tem proporcionado ao contexto educacional. A coleta de informações ocorreu por meio da leitura dos livros de acima citados como fonte primária e como instrumento de análise do material bibliográfico. Para atingir o resultado apresentado elaborou-se um roteiro de análise para identificar as contribuições epistemológicas de conceitos/categorias, significação, mediação, emancipação.

O texto está estruturado em partes que incluem a introdução; o desenvolvimento, que aborda a fundamentação teórica, os conceitos centrais da perspectiva histórico-crítica e sua aplicação na formação continuada; Metodologia, que descreve a abordagem bibliográfica e a seleção dos materiais analisados; revisão, análise e discussão, que examina os resultados encontrados e suas implicações para a prática pedagógica; e Considerações finais, que sintetiza os achados da pesquisa e propõe recomendações para futuras práticas e estudos.

Os resultados esperados estão pautados na compreensão aprofundada das maneiras pelas quais a formação continuada fundamentada na perspectiva histórico-crítica pode transformar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES; para além da mera atualização técnica

A perspectiva histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, propõe uma análise da educação que considera a interrelação entre aspectos históricos, sociais e culturais. Essa abordagem entende a formação humana e o processo de apropriação e objetivação como resultantes das condições materiais e das relações sociais estabelecidas ao longo da história.

Saviani (2021a) defende que a educação deve ser compreendida como um processo histórico e social, que visa à formação de sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade.

Segundo Saviani (2021a), a formação continuada de professores deve ir além da mera atualização técnica e buscar uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas. No contexto da alfabetização, as práticas pedagógicas precisam envolver o entendimento da leitura e da escrita como produtos culturais e históricos que refletem as condições materiais e as relações sociais da época. Para uma prática pedagógica emancipatória, é fundamental que os professores sejam formados para analisar e interpretar essas dimensões culturais e históricas.

A formação continuada de professores é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos educadores. De acordo com Gatti (2019), a formação continuada deve promover a reflexão crítica sobre o próprio trabalho e as práticas pedagógicas, integrando teorias e metodologias que respondam às demandas educacionais contemporâneas.

A formação fundamentada na perspectiva histórico-crítica oferece aos professores uma visão mais abrangente da alfabetização, destacando a importância de compreender a leitura e a escrita como processos sociais e culturais. García (1999) ressalta que a formação deve possibilitar aos professores a construção de uma prática pedagógica que considere a diversidade cultural e os contextos específicos dos alunos.

Essa concepção de educação, que se deixa dirigir pelo interesse e pela vontade da criança reiterando o cotidiano leva, à desvalorização do conhecimento produzido socialmente, tem também como consequência a descaracterização do trabalho do professor, que se vê reduzido a uma espécie de retaguarda do desenvolvimento infantil espontâneo. Defendendo uma visão bastante distinta de educação, Saviani afirma que: “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.” (Saviani, 2012a, p. 2).

Para ilustrar essa discussão, ao trabalharmos com conteúdos específicos da alfabetização, como as letras, não podemos ficar na mera aparência do processo de codificação e decodificação. Precisamos ir além e explorar como surgiram as letras no conhecimento historicamente acumulado pelo homem. Por exemplo, as letras que hoje usamos no alfabeto latino têm suas raízes em antigas civilizações, como a Fenícia, onde os símbolos eram inicialmente representações pictográficas de objetos. Com o tempo, esses símbolos foram sendo abstraídos e

sistematizados para representar sons, o que levou à criação de um sistema alfabético que pudesse ser utilizado para registrar a fala.

Ao apresentar essas origens para as crianças, o professor revela a "face oculta" do conhecimento, mostrando que as letras não são meros sinais gráficos, mas produtos de um longo processo histórico e cultural, contrapondo-se à visão reducionista que se limita a associar letras a sons, desconsiderando seu valor social e histórico.

Dessa forma, a educação vai além da simples repetição do cotidiano e estimula uma compreensão mais profunda e crítica do conhecimento, alinhando-se à visão defendida por Saviani de que a escola deve revelar os aspectos essenciais das relações sociais e históricas que subjazem aos fenômenos educativos.

Saviani (2011, p. 119), quando perguntado sobre as perspectivas de implantação da concepção histórico-crítica nas escolas, atualmente, responde: “trata-se de uma proposta que pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre a possibilidade de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico”.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a categoria em análise, ou seja, formação de professores alfabetizadores oferece um caminho mais abrangente e transformador para o desenvolvimento profissional, considerando que a formação não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas busca o desenvolvimento pleno do professor, promovendo atitudes reflexivas e éticas. Essa abordagem está alinhada com as teorias educacionais críticas e humanistas, defensoras de uma ótica da educação como uma prática social transformadora.

A compreensão da prática pedagógica, educativa e docente é fundamental para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A partir de uma abordagem epistemológica, essas práticas podem ser analisadas e diferenciadas com base em suas concepções teóricas e metodológicas, refletindo suas implicações para a formação e atuação dos educadores.

De acordo com Franco (2016), a prática pedagógica está situada em um conjunto de ações e estratégias adotadas pelos educadores dentro do contexto escolar, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o conceito epistemológico, a prática pedagógica não é apenas uma repetição de técnicas e métodos, mas um campo de conhecimento que se constrói e se transforma a partir das interações entre teoria e prática.

Por outro lado, a prática educativa abrange um escopo mais amplo, que inclui a relação entre o ensino e a formação integral do indivíduo, indo além da mera transmissão de conteúdo, pois envolve a construção de um ambiente que promove o desenvolvimento crítico, social e

emocional dos estudantes. A prática educativa, portanto, está relacionada à criação de condições que favoreçam a formação do estudante, com ênfase na sua participação ativa e reflexão crítica.

De acordo com Giroux (1997), a prática educativa deve promover um espaço de diálogo e interação, em que os estudantes são encorajados a questionar, refletir e se engajar em processos de construção do conhecimento alinhado com suas realidades e interesses.

A prática docente, por sua vez, refere-se às ações concretas e cotidianas dos professores em sala de aula. Essa prática é a manifestação direta da teoria pedagógica em ações educacionais. De acordo com García (1999), a prática docente é profundamente influenciada pela formação inicial e continuada dos professores, bem como pelas políticas educacionais e contextos institucionais. A prática docente deve, portanto, ser analisada à luz das necessidades dos estudantes e das exigências do currículo, sempre buscando um equilíbrio entre teoria e prática. A prática docente também é uma arena onde as fragilidades e necessidades dos processos de ensino e aprendizagem se tornam evidentes, e é por meio dela que os desafios e as inovações pedagógicas podem ser testados e ajustados.

A interação entre prática pedagógica, prática educativa e prática docente revela a complexidade do ato de ensinar e aprender. Para entender e aprimorar essas práticas, é crucial adotar uma perspectiva epistemológica que reconheça a influência mútua entre teoria e prática, considerando as condições materiais e sociais que moldam a educação. A partir dessa perspectiva, é possível desenvolver práticas contextualmente relevantes, na promoção de uma educação, ao mesmo tempo, crítica, inclusiva e transformadora.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica, ancorada na seleção, revisão e análise crítica da literatura relevante sobre a perspectiva histórico-crítica e sua aplicação na formação continuada de professores alfabetizadores. A seleção dos materiais considerou a atualidade e a relevância, priorizando autores que aprofundam a teoria histórico-crítica, especialmente Saviani, cujas obras fornecem uma base teórica robusta para este estudo (Saviani, 2004; 2007; 2009; 2011; 2014; 2012a; 2012b; 2012c; 2021).

Dessa forma, a coleta de informações ocorreu por meio da leitura dos livros de acima citados como fonte primária e como instrumento de análise do material bibliográfico. Para atingir o resultado apresentado elaborou-se um roteiro de análise para identificar as contribuições epistemológicas de conceitos/categorias, significação, mediação, emancipação.

O roteiro de análise das contribuições epistemológicas dos conceitos/categorias foi conduzido de forma a compreender a complexidade de cada um dos elementos: significação, mediação e emancipação. Inicialmente, estabeleceu-se a importância de identificar as bases teóricas que sustentam esses conceitos nos textos estudados, mapeando as raízes epistemológicas e os contextos históricos que influenciaram sua formulação. Essa etapa inicial incluiu a análise, visando reconhecer as perspectivas teóricas predominantes e as influências filosóficas que orientam suas abordagens.

Em seguida, a análise buscou aprofundar-se na significação de cada conceito, entendendo-o não apenas como uma definição isolada, mas como parte de uma totalidade complexa que se manifesta nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do pensamento crítico. A partir dessa compreensão, procedeu-se à investigação das formas de mediação descritas nos textos, examinando como as interações e os processos de comunicação são estruturados e compreendidos em cada obra. Essa análise das práticas de mediação foi essencial para captar a natureza dialética das relações entre sujeito e objeto de conhecimento, uma vez que a mediação constitui um processo de transformação que integra aspectos sociais e cognitivos.

O último elemento do roteiro, a emancipação, foi abordado como um objetivo implícito ou explícito dos processos educacionais, especialmente no que se refere à construção da autonomia crítica e à superação de limitações impostas por contextos históricos específicos.

Dessa forma, a categoria emancipação é vista como uma meta educativa, entendendo-a como um movimento que transcende a simples aquisição de conhecimentos e habilidades, alcançando uma transformação profunda na percepção e atuação do sujeito no mundo. Ao relacionar essas categorias – significação, mediação e emancipação –, o roteiro de análise permitiu identificar as implicações pedagógicas e epistemológicas nas propostas educacionais dos autores, destacando as possibilidades de aplicação prática e os desafios à luz de contextos contemporâneos de ensino e aprendizagem.

3.1 Resultados e discussões da pesquisa

A formação continuada de professores alfabetizadores, fundamentada na perspectiva histórico-crítica, promove uma prática pedagógica que valoriza as especificidades culturais e históricas dos alunos. Essa abordagem, alicerçada nas contribuições teóricas de Dermeval Saviani (2004; 2007; 2009; 2011; 2014; 2021), oferece um caminho para uma educação mais inclusiva e

emancipatória, pois reconhece o papel transformador do professor ao formá-lo para lidar criticamente com o contexto em que atua.

Conforme Nagel (2008), essa perspectiva permite que as práticas pedagógicas respeitem e valorizem a diversidade cultural dos estudantes, fortalecendo uma pedagogia que vai além da simples instrução técnica e alcança uma formação humana integral.

As práticas pedagógicas emancipatórias, segundo Giroux (1997), têm como objetivo promover a autonomia dos alunos e a transformação crítica da realidade. Essas práticas são caracterizadas pela valorização da cultura dos estudantes e, ao mesmo tempo, instrumentalizam-nos com o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, permitindo uma educação que ultrapassa as limitações de currículos tradicionais e responde às demandas de uma sociedade diversa e desigual.

Diante do estudo, a perspectiva histórico-crítica demonstra oferecer contribuições centrais para a formação continuada de professores alfabetizadores. A primeira delas é a centralidade do conteúdo escolar, que, conforme Saviani, valoriza os conteúdos escolares como mediadores essenciais na formação dos professores.

A formação dialética e crítica, também, emerge como um ponto fundamental. A formação continuada, sob a ótica histórico-crítica, estimula os professores a uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, incentivando-os a questionar as condições materiais e sociais que impactam o processo educativo. Outro aspecto essencial é a superação da alienação, em que a formação docente, segundo a perspectiva de Saviani, busca romper com a alienação que separa o trabalho do professor de uma compreensão crítica de sua própria prática.

Além das contribuições citadas anteriormente temos a formação integral do educador destaca-se como uma contribuição da perspectiva histórico-crítica ao enfatizar uma formação abrangente, que não limita o desenvolvimento do professor aos aspectos técnicos e didáticos, mas também abarca a formação política e ética. Assim, os educadores são preparados para enfrentar as complexidades da alfabetização, considerando os contextos histórico, cultural e social em que atuam.

A perspectiva histórico-crítica ainda proporciona o resgate do papel da escola como instituição de transmissão do saber historicamente acumulado. Ao centralizar a escola nesse papel, Saviani reforça a importância de uma formação que vise a construção do sujeito integral, capacitando o aluno a compreender e transformar a realidade social.

Dessa forma, a contextualização social e histórica orienta a formação e a prática pedagógica no reconhecimento do contexto social e histórico em que ocorrem. Para os professores alfabetizadores a formação continuada deve ser moldada pelas necessidades e realidades das comunidades onde atuam, promovendo uma educação voltada aos interesses das classes populares e comprometida com a justiça social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo retomam a problemática central e os objetivos propostos, focando em como a formação continuada, alicerçada na perspectiva histórico-crítica, pode superar limitações presentes nas práticas pedagógicas vigentes e promover uma educação emancipadora. Este estudo partiu da compreensão de que programas de formação contínua, muitas vezes, limitam-se ao aprimoramento técnico dos professores, negligenciando a dimensão cultural e histórica do processo educacional. Frente a esse problema, o objetivo compreender como uma formação continuada fundamentada na perspectiva histórico-crítica pode superar as limitações das práticas pedagógicas atuais e promover uma educação emancipadora e transformadora.

A metodologia utilizada consistiu em uma análise bibliográfica, que selecionou, revisou e analisou as contribuições teóricas sobre a pedagogia histórico-crítica. Como principal achado, o estudo evidenciou que uma formação continuada embasada na perspectiva histórico-crítica não apenas aprimora as competências pedagógicas dos professores alfabetizadores, mas também os forma a desenvolver uma prática pedagógica crítica e emancipadora. Essa formação permite que os docentes compreendam a alfabetização como um processo cultural e socialmente construído, valorizando a mediação entre os saberes acumulados pela humanidade e as experiências de vida dos alunos.

Em síntese, este estudo confirma que investir em programas de formação que vão além da técnica é essencial para a construção de uma educação inclusiva e transformadora. Ao considerar a alfabetização sob uma perspectiva crítica, o trabalho contribui para uma educação que, além de ensinar, empodera os indivíduos e os prepara para agir em prol de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NAGEL, Lizia Helena. Para que servem os cursos de formação de professores? In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Org.) **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema**: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogos**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 1-11.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **Colóquio Internacional Marx e Engels**, 7., 2012b, Campinas. Anais... Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2012b. p. 1-15.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c.

SAVIANI, Dermeval, et al. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. 3ª. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL

Gleiga Sandogas Sousa Cavalcante²⁰⁴

Ilma Vieira do Nascimento²⁰⁵

Resumo: O presente trabalho em andamento, vinculado ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- PPGE/UFMA, integra o Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente. Tem por objetivo discutir as recomendações e prescrições do Banco Mundial (BM), expressas no livro “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” publicado em 2014, por dois autores, e suas orientações para a formação de professores. Para tanto desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfico-documental a partir do livro em referência.

Palavras chave: Formação Continuada de Professores. Organismos Internacionais. Banco Mundial.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento, vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- PPGE/UFMA. É um recorte que objetiva discutir um dos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) e suas recomendações para a formação de professores. A pesquisa adotou uma abordagem na perspectiva qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfico-documental.

A hipótese que orientou a investigação foi a de que existe um modelo de formação continuada para docentes, defendido por organismos internacionais que prescrevem conteúdo e forma para tais ações e que, nem sempre, atendem às demandas de formação dos professores com

²⁰⁴Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão–(PPGE-UFMA). Integrante do grupo de pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente (GEPERCURFORD). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de São Luis. E-mail: gleigasandoga@hotmail.com

²⁰⁵Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Professora da Universidade Federal do Maranhão, com atuação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. E-mail: Ilma.vieira@ufma.br

vistas à melhoria da prática pedagógica. Para a realização da investigação realizamos a análise do livro “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, publicado em 2014, cujo conteúdo se concentra nas orientações para a formação de professores sob a perspectiva do Banco Mundial (BM). Esse livro, organizado por Barbara Bruns e Javier Luque, integrantes do Grupo Banco Mundial, constitui um trabalho da Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina.

Com base na obra em referência e em outros autores que tratam da questão da formação de professores na sociedade globalizada, que se instaura no mundo de modo acentuado a partir da década de 1970, a educação se configura como aspecto central ao desenvolvimento dos indivíduos e à sua inserção social. Nesse contexto, o progresso técnico-científico e o avanço da globalização neoliberal impõem novas formas de produção, consumo e relações entre as nações e os indivíduos, em particular (Harnecker, 2000).

À educação compete a formação dos trabalhadores para atender as demandas do sistema de produção do capital sob a configuração do modelo de acumulação flexível (Antunes, 2006). Assim, de acordo com Oliveira (2020), são ampliadas as expectativas sobre a escola e os professores, atribuindo-se à educação a função salvacionista e de “passaporte para o futuro” (Oliveira, 2003, p. 21).

É nesse contexto que as reformas educacionais desencadeadas na América Latina a partir da década de 1990 estão situadas. O foco na expansão da educação básica e na preparação para o trabalho, associado ao discurso neoliberal, que defende a educação como meio de superação das desigualdades sociais e fator primordial para a adequação aos imperativos da globalização, impõem a retórica sobre as inevitáveis reformas no campo educacional, para as quais os professores são considerados como elementos centrais.

Os discursos sobre a formação de professores realizados pelos organismos internacionais são caracterizados por Shiroma (2018) como uma *manifestação fenomênica*, em que os vieses econômicos são propositalmente ocultados e as falas são voltadas aos resultados de aprendizagem dos estudos e para a qualidade dos professores.

As Agências Financeiras Internacionais apresentam agendas nas quais as classes sociais mais baixas possam obter escolaridade, com aptidões necessárias para o mercado de trabalho, e, conseqüentemente, um emprego, possibilitando, assim, uma circulação eficiente do capital. Nesse sentido, a iniciativa privada representa um importante meio de controle sobre a área da educação,

não apenas com as empresas e seus lucros instantâneos, mas, também, com participação nas decisões das políticas públicas visto que “há tempos os consultores recomendam estratégias de corte de gastos e de gerenciamento de professores” (Shiroma, 2018, p. 103).

Este trabalho se concentra, inicialmente, sobre o panorama do cenário brasileiro no contexto das reformas de cunho neoliberal que repercutem sobre o Estado, reformando-o, a partir do acirramento dessas políticas desde a década de 1990.

Em prosseguimento, discute-se a questão da formação de professores, enquanto um dos focos das políticas neoliberais, sob a orientação de organismos internacionais, em particular o Banco Mundial, tendo este estudo, dentre as suas referências, as contribuições do livro “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”.

Por fim, encerra-se a discussão contrapondo-se ao modelo de formação de professores alicerçada sob os imperativos de políticas neoliberais que subtraem dessa formação a compreensão de que a prática docente que ocorre ao longo da atividade profissional é ela mesma um processo contínuo de formação.

2.UM PANORAMA DO CENÁRIO BRASILEIRO

No contexto brasileiro, tais recomendações e orientações pensadas, sobretudo, pelo Banco Mundial (BM), têm evidenciado a concentração nas políticas desde a década de 1990, quando da reforma do Estado brasileiro. Essa reforma pela qual passou o Estado implicou diretamente a mudança do papel estatal, o qual em certa medida deixou de ter um caráter provedor, estabelecendo o Estado mínimo, passando a ser um Estado regulador da economia e das políticas sociais. Nesse cenário, deu-se o fortalecimento das políticas neoliberais no Brasil nos anos 90, passando-se a repensar o papel do Estado, sobretudo no que diz respeito à educação, redesenhando uma nova trajetória nas discussões que envolvem o público e o privado.

Vale ressaltar que o BM é uma das instituições financeiras que foram criadas com o objetivo de fornecer empréstimos aos países assolados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), além da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Trata-se de uma entre as agências multilaterais que determinam as agendas políticas e econômicas de países que fazem parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e, conseqüentemente, as políticas educacionais

no Brasil. O BM exerce uma grande influência sobre diversos atores, como empresas, sociedade civil, agentes públicos, instituições filantrópicas, entre outros, e atuam ligados a esse banco, apoiando e disseminando suas ideias e prescrições. O BM possui muitos recursos, o que lhe possibilita a capacidade de persuasão política e o coloca em posição de liderança em nível global.

Conforme mencionado, o cenário brasileiro na década de 90 foi marcado por um período de inúmeras privatizações, com vistas ao fortalecimento do Estado sob o ponto de vista neoliberal. Como já era esperado, esse formato de gestão pública alcançou a educação e a escola, por meio do estabelecimento das parcerias público-privadas, as quais inseriram no espaço da escola pública ferramentas da iniciativa privada, através do público não estatal e do quase-mercado (Novaes, 2000).

3. PROPOSTAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO

Com vistas à implementação da política neoliberal, o BM produziu vários documentos, dentre os quais destacamos as orientações desse órgão que subsidiam o livro em referência “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”. No corpo do livro há capítulos que recebem os seguintes títulos: “Recrutamento de professores melhores”; “Preparação de professores excelentes”, “Motivação dos professores para um melhor desempenho”, que segundo os seus elaboradores visam criar formas de qualificar e motivar professores. Sobre o que apontam Bruns e Javier (2014, p. 11):

Mas a mensagem positiva deste livro é que os países da região da América Latina e do Caribe estão enfrentando esse desafio e pondo a qualidade da educação no centro da agenda política. Com simplicidade elegante, este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos.

Nota-se então, em conformidade com os autores, que a melhoria da qualidade da educação é entendida como responsabilidade do professor e que, portanto, a sua desqualificação está atrelada ao também desqualificado trabalho que realiza. Entretanto, cabe destacar, nesse contexto, que aspectos educacionais relevantes foram desconsiderados, tais como: questões estruturais e históricas tanto da formação de professores quanto do trabalho docente, planos de cargos e carreira, condições de trabalho relacionadas às estruturas físicas e funcionais das escolas, dentre outras.

Ainda seguindo nessa discussão, o BM aponta como um desafio muito complexo o recrutamento de professores qualificados, visto que é necessário um aumento da seletividade para atrair os melhores docentes.

Uma vez que a formação de professores é geralmente subsidiada pelo setor público, a produção de um excesso de professores desvia recursos de outros investimentos mais produtivos para a aprendizagem dos estudantes. Nos países onde os estudantes financiam sua própria formação como professores com empréstimos ou recursos pessoais, a superprodução de graduados de um programa de estudo de quatro ou cinco anos que não leve a um emprego relevante pode ser ainda mais problemática e pode gerar mobilizações sociais. Basicamente, uma falta de seletividade abala o prestígio da profissão e torna a formação de professores menos atraente para os melhores alunos (Bruns; Javier, 2014, p. 24).

Assim sendo, conforme o BM, para que a seleção de professores possa ser mais eficiente faz-se necessário que haja uma revisão nos requisitos para o ingresso e contratação desse profissional. Para tanto, o próprio BM sinaliza estratégias, que já se encontram em vigência em alguns países da América latina.

Quatro estratégias principais estão sendo seguidas pelos ministérios de educação na região para abordar esses problemas: (a) fechamento de institutos de baixa qualidade sob controle direto do Ministério (normalmente instituições de formação não universitárias de professores); (b) estabelecimento de uma universidade nacional de formação de professores diretamente controlada pelo Ministério, tal como o Instituto Nacional de Educação de Cingapura; (c) criação de bolsas de estudo especiais para os melhores estudantes; e (d) aumento dos padrões de credenciamento para instituições autônomas de ensino superior, forçando o fechamento ou adaptação (Bruns; Javier, 2014, p. 25).

Para o BM, tais estratégias devem influenciar a qualidade de formação de professores. Segundo os elaboradores do livro, o educando chega às instituições de ensino superior com lacunas expressivas na sua formação, as quais, além de não serem sanadas, ainda se intensificam, conforme demonstra o trecho, a seguir:

Os relatórios qualitativos de formação pre-serviço na América Latina geralmente a descrevem como sendo deficiente no fornecimento de domínio suficiente do conteúdo e de pedagogia centrada no estudante; de ficar isolada do sistema escolar e da formulação de políticas educacionais; e de incluir a exposição prática para trabalhar em escolas somente no final do curso e às vezes nem isso (UNESCO, 2012). [...] A autonomia universitária impede a imposição direta de mudanças no conteúdo da formação de professores, mas diversos ministérios da educação na região estão usando com criatividade programas de financiamento competitivo para estimular tais reformas. Em 2013 o Chile lançou uma nova linha

de financiamento competitivo para ajudar a “repensar” a formação de professores. Seu ministério está aberto a propostas de mudanças importantes, incluindo a redução do número de anos necessários, mudanças radicais no conteúdo do currículo e aumento do tempo gasto com o trabalho nas salas de aula. O único requisito é que as propostas sejam baseadas em evidências de pesquisas globais. O fundo competitivo do Peru para o ensino superior (Fondo de Estímulo de la Calidad) também tem uma linha específica de apoio para melhorar a qualidade das instituições de capacitação de professores (Bruns; Javier, 2014, p. 28).

O recorte citado deixa evidente que a avaliação das instituições de ensino superior realizada pelo BM atribui à autonomia das universidades um fator que chega a atrapalhar os governos da América Latina quando o assunto é a formação de professores para a educação básica, limita a influência dos governos na agenda de tais instituições, o que não soa bem ao BM, na sua qualidade de provedor de recursos para os países que necessitam, dentre os quais encontra-se o Brasil (Novaes, 2000).

Assim, frente às recomendações feitas pelo BM, é importante atentar para a forte influência que essa instituição exerce sobre as políticas de formação de professores, uma vez que ao dispor recursos aos países que necessitam para desenvolver suas políticas, a instituição passa a exercer influência direta na elaboração dos documentos que modificam os currículos da escola básica, bem como dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, da formação de professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise nos permitiu perceber que os reformadores internacionais procuram reconfigurar a escola pública, dando um novo direcionamento para a formação de docentes, por meio de definições de currículos baseados em competências. Sendo assim apostam em um modelo de educação que forme personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta.

Desde a década de 1990 estudiosos do tema já advertiam para os perigos desses modelos de formação que “[...] em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (Freire, 2001, p. 72). O autor refere-se a uma política de formação alicerçada no controle do trabalho docente e na previsão de resultados mensuráveis e nesse sentido discorda dessa prática tão disseminada em diversos estados e municípios que gira em torno de uma formação continuada de professores com base em “pacotes” que oferecem doses de conteúdos considerados adequados para melhorar a qualidade da educação. Trata-se, com efeito, de uma prática autoritária que

inferioriza o professor, bem como o conhecimento por ele produzido e a sua atividade no exercício profissional.

Em contrapartida a essa tendência, Freire (1996, p. 43), afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nessa perspectiva, a formação continuada, passa a ser compreendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica.

Portanto, compreende-se que um projeto de formação continuada de professores necessita contemplar os significados e as interpretações que os docentes atribuem às transformações e como tais transformações afetam os processos de ensino e aprendizagem, e os confrontam com suas ideologias e práticas. Nesse sentido, é importante destacar que a prática da qual trata este trabalho está diretamente relacionada à ação orientada e carregada de sentido, na qual o sujeito possui uma função essencial como agente de mudança na estrutura social. Nessa perspectiva, concorda-se com Sacristán (1999, p. 28) ao conceber a prática “como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada.”

A formação continuada desse modo é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, gerando, de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

REFERENCIAS

ANTUNES, R. (Org.) Riqueza e miséria do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006. v.I

BRUNS, Barbara, LUQUE, Javier (org.). **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, Grupo Banco Mundial, Washington, 2014. Disponível em [Portuguese-excellent-teachers-report.pdf](#) Acesso em 09 Jul 2024.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001

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

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

HARNECKER, Marta. **Tornar possível o impossível**: à esquerda não limiares do século XXI. Tradução de José Colaço Barreiros. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NOVAES, Luís Carlos; SILVA, T. M. Melo e. **As Recomendações de Organismos Internacionais na Política Educacional Paulista**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 28, n. 175, nov. 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro a suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, D. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2003. _____.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago., 2018.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM SÃO LUÍS: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19

Camilla da Silva Leobaldo²⁰⁶Bianca Costa de Melo²⁰⁷Andressa Maria Caldas Souza²⁰⁸

Resumo: Este estudo aborda a formação continuada de professores em São Luís - MA, no contexto pandêmico causado pelo vírus SARS-CoV-2, onde a tornou-se ainda mais essencial, pois os educadores precisaram buscar novas abordagens e tecnologias para adequar suas práticas, visando promover um ensino de qualidade para seus alunos. Nesse sentido, compreender como se deu a formação continuada durante esse período tão turbulento é fundamental não apenas para entender os processos de adaptação, mas também para fomentar competências, inovações, equidade e persistência na prática docente. Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, com foco no método de pesquisa bibliográfica, para investigar a relação entre a formação continuada de professores no período da pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Formação Continuada. Covid-19. Impactos.

1 INTRODUÇÃO

O período pandêmico de 2020 a 2022, provocado pelo vírus SARS-CoV-2, conhecido como COVID-19, trouxe profundas transformações para a sociedade, impactando significativamente a área da educação. Todos os níveis educacionais enfrentaram a necessidade de se adaptar rapidamente às novas circunstâncias, o que exigiu uma reavaliação das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino.

A formação continuada caracteriza-se como um processo de aperfeiçoamento e expansão dos saberes previamente adquiridos. Tendo como finalidade a melhoria da práxis docente frente às demandas da sociedade, o avanço da qualidade de ensino e a formação da identidade do professor. Logo, nesse contexto, tornou-se ainda mais essencial, pois os educadores precisaram buscar novas abordagens e tecnologias para adequar suas práticas, visando promover um ensino

²⁰⁶ Graduanda em Pedagogia (UFMA), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3118185361346291>. E-mail: camila.leobaldo@discente.ufma.br

²⁰⁷ Graduanda em Pedagogia (UFMA), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1947033031586051>. E-mail: bianca.cm@discente.ufma.br

²⁰⁸ Graduanda em Pedagogia (UFMA), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/844398947652016>. E-mail: andressa.caldas@discente.ufma.br

de qualidade para seus alunos. Tratar de formação continuada e de como ela contribui para a construção praxis docente foi o nosso ponto de partida deste estudo, destacamos como essa preparação foi essencial para manter a educação, mesmo em meio a tantas incertezas durante este período.

2 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, com foco no método de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, por isso buscamos a relação entre a formação continuada de professores e o período da pandemia de COVID-19. Para isso utilizamos o Periódico Capes, Google Acadêmico e o site da SEMED e da SEDUC. Além de nos embasar em Freire (1996, 2005) e Tardif (2014).

3. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SÃO LUÍS - MA

A formação continuada é um processo que tem o objetivo de promover o aperfeiçoamento e a construção ativa de novos saberes, visando à melhoria da praxis docente. Para Paulo Freire (1996), o bom professor é aquele que começa adquirir o hábito de refletir sobre a prática pedagógica a fim de (re)aprendê-la, ou (re)significá-la. No período da pandemia, foi exigido ao professor um movimento reflexivo que deveria buscar aprimorar seus conhecimentos e suas práticas e, assim, alcançar a praxis.

Ao longo dos anos, na capital do estado do Maranhão, em São Luís, a Secretaria Municipal de Educação implantou iniciativas voltadas para a formação continuada de professores, destacando-se o Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE), lançado em outubro de 2002. Este programa surgiu após um diagnóstico preocupante sobre as fragilidades na aprendizagem de leitura e escrita dos alunos da cidade, realizado pela empresa Abaporu²⁰⁹, contratada para estruturar o PSLTQLE. Nesse contexto, foi criado, por meio do Decreto nº 28.978/2006, o Grupo de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos, com o objetivo

²⁰⁹ Abaporu é constituída por um grupo de profissionais com larga experiência em docência, pesquisa, produção de conhecimento e formação inicial e continuada.

de dar continuidade ao trabalho anterior. Até 2008, a formação continuada estava vinculada ao PSLTQLE.

A partir de 2009, houve uma redução nas formações. Para retomar essa iniciativa, foi elaborado o "Caderno do Coordenador: orientações para a organização do trabalho escolar" (São Luís, 2014), que apresenta três eixos, incluindo um dedicado à formação continuada, sobre esta última o documento afirma:

[...]a Formação Continuada, na acepção que vem se delineando ao longo dos anos na Rede Municipal de São Luís, traz, em seu bojo, a concepção e os conteúdos formativos voltados para a concretização da perspectiva acima, buscando ainda efetivar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- 9394/96, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos e o Estatuto dos Profissionais do Magistério (Lei 4749/01 Lei nº 4749 de 03 de janeiro de 2007) que a impõe, de um lado, como dever do ente público (Semed) e, do outro, como direito de seus servidores” (profissionais do magistério) (São Luís, 2014, p. 15).

Em 2017, a Secretaria de Educação lançou o Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender, que visa implantar o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís (Simae), fortalecer os programas de formação continuada e atualizar a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino, alinhando-se às diretrizes da BNCC. No documento, um dos eixos estruturantes é a formação continuada.

4. DE QUE FORMA A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUIU PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA

Durante a pandemia de COVID-19, a formação continuada desempenhou um papel fundamental na adaptação às novas realidades do ensino remoto e híbrido, principalmente em São Luís, assim como em outras regiões do Brasil. A pandemia trouxe à tona a necessidade urgente de desenvolvimento de novas competências, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e plataformas *online* para o ensino. Segundo Freire (2005), a práxis docente deve ser um processo contínuo de reflexão e ação. A pandemia exigiu uma reformulação da práxis, levando os professores a se adaptarem às novas condições de trabalho e aprendizado.

Para Tardif (2014) o conhecimento profissional dos professores é construído de forma coletiva e ao longo da vida. Essa abordagem colaborativa da formação continuada ajudou a

fortalecer a práxis docente, levando a inovações no uso de metodologias ativas e ferramentas digitais, como Google Classroom, Zoom, e WhatsApp, para engajar os estudantes.

Segundo Soares e Santos (2024, p. 1783):

A tecnologia pode melhorar a acessibilidade, aumentar o engajamento dos alunos e oferecer recursos didáticos inovadores que enriquecem o processo de aprendizagem e, para que a tecnologia seja efetivamente integrada ao ensino, é fundamental que os educadores recebam formação específica. Eles precisam estar aptos a navegar por plataformas de ensino online, utilizar recursos digitais e adaptar suas metodologias de ensino para o ambiente virtual, garantindo assim que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, possam se beneficiar dessas inovações.

A formação continuada foi essencial no período da pandemia, uma vez que permitiu aos professores a adaptação às novas realidades impostas pela necessidade de ensino remoto e híbrido. As capacitações emergenciais oferecidas durante esse período forneceram suporte para o uso de ferramentas tecnológicas, planejamento de aulas virtuais e estratégias pedagógicas que facilitassem o processo de ensino-aprendizagem em um cenário de isolamento social.

5. LOCKDOWN, ESCOLAS FECHADAS E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS, E AGORA?

Nesse contexto, as escolas foram obrigadas a adotarem novas medidas de adaptação para o ensino, levando educadores e alunos a se adequarem a novas tecnologias. Apesar dos desafios iniciais, com a falta de familiaridade e desigualdade no acesso a internet, os educadores se reinventaram nesse momento, utilizando métodos de interação que fossem capazes de envolver a atenção dos alunos.

Contudo, essa transição enfrentou diversas problemáticas e críticas, tendo em vista que não se adequava à realidade de muitos brasileiros e gerava uma dependência significativa nos meios tecnológicos. Além de que, muitos professores não estavam aptos a nova realidade, gerando um grande déficit no ensino.

No decorrer da pandemia, São Luís/MA, assim como outras cidades no Brasil, enfrentaram grandes desafios no parâmetro educacional. Segundo dados do INEP, em 2020, mais de 70% dos alunos da educação básica enfrentaram desafios para acessar às aulas online, demonstrando a urgência em medidas eficazes.

O Governo do Maranhão adotou medidas para formação continuada dos educadores. Segundo Sousa (2021) o Secretário de Educação do Estado, Felipe Camarão, citado no site da SEDUC:

"Esse tempo tão difícil, que o mundo atravessa, impôs a cada um de nós o desafio gigantesco de nos reinventarmos para fazer girar a roda da educação. E girar com qualidade, dentro do que era possível fazer nesse cenário adverso".

De acordo com a mesma autora do texto no site da SEDUC, foram oferecidas formações para mais de 780 professores e gestores na área do currículo, além de capacitações voltadas à implantação do novo Ensino Médio e ao fortalecimento da gestão escolar. Com o

Programa Mais Gestão, mais de 980 profissionais se qualificaram para concorrer à gestão escolar, enquanto outras 100 ações formativas beneficiaram cerca de 800 profissionais da educação integral em 2020, mostrando um avanço significativo na capacitação educacional no estado. A SEDUC se propôs a desenvolver ações para minimizar os impactos causados pelo vírus, para isso foram desenvolvidas plataformas de ensino remoto, utilizando ferramentas como aplicativos de mensagens, Teams e Google Classroom.

Com isso, à medida que as vacinas de COVID-19 foram sendo distribuídas, a SEMED se voltou a desenvolver um plano de retorno às aulas graduais, seguido de regras e protocolos de segurança saúde. Dessa forma foi adotado o modelo híbrido de ensino, onde existia a combinação de aulas remotas e presenciais, possibilitando uma readaptação ao ambiente escolar.

3 CONCLUSÃO

A formação continuada dos professores em São Luís foi imensamente impactada pela pandemia da COVID-19, trazendo à tona desafios e oportunidades de transformação educacional. O ensino remoto emergencial demandou uma rápida adaptação dos docentes a novas tecnologias e metodologias, revelando a necessidade de investimentos contínuos na capacitação tecnológica e pedagógica. O estudo realizado demonstra que, ocorreram medidas tomadas pela Secretaria de Educação Municipal - SEMED e pelo Secretaria do Estado de Educação - SEDUC, foram necessárias para o enfrentamento da crise.

Em conclusão, a pandemia acelerou processos de modernização no campo educacional, destacando a importância da formação contínua e de políticas públicas voltadas para o fortalecimento das competências docentes. O processo de se tornar professor é contínuo, ele sempre deve buscar melhorias para desenvolver as suas atividades educacionais. O desafio futuro reside em consolidar as inovações adotadas durante a pandemia, garantindo que a formação continuada permaneça acessível, inclusiva e capaz de preparar os professores para novas realidades educacionais

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. **Paz e Terra**, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: **Atlas**, 2002.

SÃO LUÍS. Caderno do(a) coordenador(a): Orientações para a Organização do Trabalho Escolar. São Luís: **Secretaria Municipal de Educação**, 2014.

SÃO LUÍS. Programa Educar Mais: juntos no direito de aprender. São Luís: **Secretaria Municipal de Educação**, 2017

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

SOARES, L. M. W.; SANTOS, M. P. M. dos. Vista do O educador frente à inevitabilidade do ensino remoto: a importância da formação continuada numa sociedade em constante transformação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.10. n.05.maio.2024.

SOUSA, Regina. Formação continuada: Governo do Maranhão avança na qualificação de educadores. **Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**, 20 jan. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/formacao-continuada-governo-do-maranhao-avanca-na-qualificacao-de-educadores/>. Acesso em: 7 out. 2022.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À DINÂMICA DO MUNDO BANI

Tiago Costa de Matos²¹⁰

Resumo: O mundo contemporâneo, carregado de tecnologias cada vez mais autônomas, necessita de profissionais atentos às suas peculiaridades, tendo condições de responder rapidamente a demandas cada vez mais complexas. Este cenário se potencializou a partir da pandemia da COVID-19, resultando em mudanças bruscas no comportamento humano. É necessário que tenhamos processos educacionais também alinhados à nova realidade. As competências agora, antes do quesito técnico, precisam ser trabalhadas com foco na Inteligência Emocional, gerando cidadãos conscientes de suas ações e dispostos a assumir riscos. Portanto, é de fundamental importância que tenhamos programas de formação docente em consonância com o Mundo BANI.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Mundo BANI, Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

“Sociedade tecnológica”, termo recorrente em discussões de variados âmbitos, sobretudo no quesito educacional, uma vez que este relaciona-se ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ou seja, ao seu processo intelectual.

Assim sendo, diversos questionamentos surgem: O que ensinar a essa nova geração? Quais temas são realmente interessantes? Quais saberes o professor deve ter para assumir uma sala de aula? Que competências o aluno precisa (ou quer) ter ao final dos anos da Educação Básica?

Outras interrogações ainda poderiam ser elencadas, mas, em suma, o que se pretende é sedimentar as muitas informações a que os jovens têm acesso e trabalhar aquelas que são realmente interessantes ao seu futuro. É preciso que o professor se coloque diante da precípua indagação colocada por Tardif e Gauthier (2010): “Entre todos os nossos conhecimentos atuais, quais são aqueles dignos de serem transmitidos às novas gerações?”.

²¹⁰ Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: tiagocosta84@outlook.com

2 DESENVOLVIMENTO

A construção deste trabalho se dá conforme algumas inquietações observadas na literatura que versa sobre o processo de formação, inicial e contínua, do professor, chamando atenção para o descompasso entre as teorias acadêmicas e a práxis escolar.

Além do referido descompasso, Pimenta (1999) salienta que as práticas pedagógicas se utilizam de teorias ultrapassadas, desconsiderando as recentes investigações das ciências da educação.

Outro ponto relevante é a questão levantada por Tardif (2014) quanto aos saberes profissionais dos professores, trazendo indagações a respeito da formação universitária dos docentes e sua relação com o contexto escolar a que os novos licenciados estarão inseridos.

Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Diante de tal pergunta, fica claro o hiato que ocorre entre a academia e a educação básica, tornando o trabalho nesta etapa do processo de ensino refém de metodologias ultrapassadas, desconexas com a atual sociedade, ensinando professores carentes de significação.

Isto porque o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. (Pimenta, idem)

As indagações só tendem a persistir quando se imagina que, especialmente a partir da pandemia da COVID-19, o ser humano passou por transformações indeléveis, produzindo a partir de então uma nova identidade de mundo qualificada como BANI (sigla em inglês para frágil, ansioso, não-linear e imprevisível).

Em se tratando das novas gerações, Nemer e Ramirez (2023) em artigo publicado na Revista Cocar, citam o relatório produzido pelo Fórum Econômico Mundial intitulado “*The Future of Jobs*” (O Futuro dos Empregos) segundo o qual muitas profissões estão em vias de extinção, notadamente as que ensinam habilidades técnicas, as quais ficarão a cargo de máquinas e algoritmos.

Para os humanos, o mesmo relatório destaca que sobrarão as atividades que demandam habilidades comportamentais, tais como liderança e pensamento crítico, que serão fundamentais para a manutenção dos empregos.

Portanto, para manter a empregabilidade, o ser humano deverá desenvolver essas e outras competências comportamentais, como liderança, resolução de problemas complexos, resiliência e iniciativa (ou proatividade), adotando estratégias para uma aprendizagem ativa ao longo da vida. (Nemer & Ramirez, Idem)

Neste sentido, os programas de formação docente precisam estar atentos às mudanças radicais às quais o mundo do trabalho vem passando, sobretudo quando se entende que, já em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destacava em seu Art. 1º, § 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Quanto a qualificação docente, há que se destacar novamente a preocupação de Pimenta (Ibidem) quando se refere aos programas de formação continuada desenvolvidos nos sistemas de ensino.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar.

Ora, se tais programas se mostram ineficientes, há que se alterar o *modus operandi* de tais práticas, buscando entender a nova estrutura de mundo a que estamos inseridos (BANI), promovendo, assim, a inteligência emocional nos programas de formação docente, na medida em que se trata de uma ferramenta não apenas de controle das emoções, mas da previsibilidade das ações perante as emoções. (Goleman, 1995).

Vigotsky, progenitor da psicologia sociocultural, profere que “[...] é na vida social que a inteligência se forma [...]” (Aubert *et al*, 2018). De fato, seus estudos são reverenciados como base para o entendimento do desenvolvimento humano, entretanto frente à nova concepção de mundo caracterizada como frágil, ansiosa, incompreensível e não-linear, o contato social entra em xeque.

Para Vigotsky, o desenvolvimento intelectual da criança se dá sob dois aspectos: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, conforme destacado por Moraes (2018).

O primeiro constitui-se nos conhecimentos que a criança já possui, o que ela consegue realizar sozinha. O segundo são os conhecimentos que a criança terá capacidade de se apropriar por meio de mediações culturais ao longo de sua vida. Isto é: o intervalo entre o que é capaz de realizar sozinha e o que será capaz de fazer com a mediação do outro mais experiente.

Na concepção de Jerome Bruner, o enfoque é dado, como em Vigotsky, à Psicologia Cultural segundo a qual o autor rompe com o modelo tecnicista e aposta na abordagem mais interpretativa da cognição, resultando em uma nova concepção de ser humano, conforme atesta Rabatini (2010)

Desta maneira, nos remete a uma nova concepção de homem, uma vez que diante desse novo paradigma o ser humano produziria significados de acordo com seu encontro com o mundo, focalizando em suas atividades simbólicas para extrair e construir significados não apenas do mundo, mas de si mesmo, implicando uma visão mais interpretativa da realidade.

Gordon Wells, amparado em Vigotsky, desenvolve trabalhos sob a ótica da promoção da investigação dialógica como uma abordagem à aprendizagem e ao ensino em todos os níveis, avaliando o papel da linguagem no desenvolvimento da alfabetização e do processo de ensino e aprendizagem, como bem destacado pelo Grupo de Pesquisa Ceamecim (2016): “[...] a qualidade da interação em sala de aula é uma das influências mais importantes sobre o sucesso das crianças na escola [...]”.

No âmbito de Paulo Freire, o diálogo deve permear o ensino e a aprendizagem como forma de despertar no estudante a curiosidade. Para tanto, o professor deve exercer sua autoridade, estando assentado em sua segurança em sala de aula, bem como em sua competência quanto aos conteúdos. Para Freire (1996), “[...] a incompetência desqualifica a autonomia [...]”. Apesar de se falar em autoridade, Freire deixa claro que o professor não deve ser autoritário, pautando suas relações com os estudantes sob as bases da justiça, seriedade, humildade, generosidade e autenticidade.

Em relação ao diálogo, Freire nos faz atentar ao trabalho de Habermas em relação a horizontalidade das diversas interpretações, ou seja, o professor deve estar propenso a escutar o que os estudantes têm a dizer, ensejando um ambiente democrático.

[...] O educador não deve falar para os educandos, e sim com os educandos, isso só é possível quando o educador sabe escutar. Porém, o escutar não deve ser passivamente, este deve ser uma boa forma de se fazer uma opinião própria. Isso pode ser refletido numa maneira crítica e justa de avaliação. (Freire, idem)

É a partir desses marcos teóricos que entendemos a importância da utilização dos conhecimentos em Inteligência Emocional nas salas de aula, seja na Educação Básica, Superior, Profissionalizante e à Distância. Todavia, urge a necessidade de que os programas de formação docente estejam atentos às mudanças que o mundo e os seres humanos que o habitam vêm passando nos últimos anos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acrônimo BANI teve sua essência produzida pelo antropólogo norte-americano Jamais Cascio em 2018, porém começou a exercer influência no ambiente corporativo a partir de 2020 com a eclosão da pandemia da COVID-19, momento em que se percebeu que muitas pessoas já não eram tão necessárias no ambiente de trabalho, podendo ser facilmente substituídas pela tecnologia.

Assim sendo, observa-se uma nova demanda por atividades laborais que não mais aquelas dotadas de atividades técnicas e repetitivas, porém as que exigem criatividade, empatia, flexibilidade, liderança, motivação, algo que a pesquisa “*Global Talent Trends*” (2019) alcunhou de “*soft skills*”, ou seja, competências socioemocionais.

Os resultados da pesquisa mostram que, para os próximos anos, 91% das tendências do mercado de trabalho estarão alinhadas às “*soft skills*”, contra 53% às que demandam transparência na remuneração. A partir destes dados, entende-se que o profissional do futuro precisa estar bem resolvido quanto as suas questões emocionais ou, pelo menos, conhecer seus potenciais e suas fraquezas e manter o devido controle.

Para tanto, uma sólida base teórica sobre Inteligência Emocional faz-se de suma necessidade no contexto da Educação Básica, mas para isso, é fundamental que tenhamos programas de formação docente também alinhados a esta temática.

O mundo, seja em qual dinâmica estiver, sempre necessitará de profissionais preparados para as adversidades, tanto no quesito quantitativo, mas, sobretudo, no aspecto qualitativo com ênfase às questões emocionais para que não fiquemos estagnados na constatação de Goleman (1995) segundo a qual os CEOs atuais são admitidos pelo QI (Quociente de Inteligência), mas acabam sucumbindo ao emprego devido ao QE (Quociente Emocional).

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

20/12/1996. Disponibilidade em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10/09/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva. Tradução revista em 2001 do original 1995.

CEAMECIM. Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (Organizador). **Indagações dialógicas com Gordon Wells.** Rio Grande: Ed. Da FURG, 2016.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NEMER, Elda Gonçalves e RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Educação profissional: *soft skills* e o mundo BANI.** Revista Cocar. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Edição Especial, nº 22/2023, p. 1-19, publicado em nov/23. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6977>. Acesso em 05/09/2024.

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, 1999. (p. 15 a 34).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM CÂNCER EM CLASSES HOSPITALARES: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Sebastião Mouzinho Filho ²¹¹

Francy de Sousa Rabelo ²¹²

Audiléia da Conceição Quaresma ²¹³

Resumo: O estudo em questão aborda um tema de grande relevância: o direito à educação de crianças em tratamento oncológico em ambiente hospitalar, conforme estabelecido pelo art. 4A da Lei 13.716 de 2018 que altera a atual LDB. Este estudo visa mapear as pesquisas já realizadas sobre o atendimento educacional de crianças em tratamento oncológico em classes hospitalares. A metodologia empregada é uma abordagem qualitativa, de uma revisão bibliográfica do tipo Estado da Questão, com recorte temporal de 2019 a 2023, prevendo estudos mais atuais nas plataformas BDTD e Scielo, com os descritores “câncer” “criança” “classe hospitalar” “atendimento educacional”. Os resultados indicam a importância do papel dos agentes escolares e do acompanhamento pedagógico, além de profissionais da saúde. Conclui-se que esse aspecto é crucial, pois a colaboração entre esses grupos é fundamental para garantir que as necessidades educacionais das crianças em tratamento- oncológico sejam atendidas de maneira eficaz e humanizada.

Palavras-chave: Estado da Questão. Criança. Câncer. Classe Hospitalar.

1 INTRODUÇÃO

O artigo 4A da Lei 13.716 de 2018 que altera a atual LDB, estabelece legalmente atendimento educacional para os alunos da educação básica que estão internadas em tempo prolongado, proporcionando a continuação dos estudos em classes hospitalares. Minimizando o distanciamento entre a escola de origem e favorecendo a continuidade de sua escolarização dentro do ambiente hospitalar, na qual o professor tem um papel fundamental nessa prática de ensino inclusivo. Sendo assim, dirigimos um olhar de pesquisador aspirando uma responsabilidade no atendimento educacional em classe hospitalar contemplando desafios, motivações e respeito em um ambiente fora da sala de aula.

²¹¹ Graduando da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: sebastiãomouzinho07@gmail.com

²¹² Doutora e Mestre pela Universidade Federal do Ceará, professora do DEI-UFM. E-mail: francy.rabelo@ufma.br

²¹³ Graduanda da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: audileia.quaresma@discente.ufma.br

Sabemos o quanto é difícil e delicado para os professores estarem diante da realidade vivida das crianças que se encontram internadas em decorrência do adoecimento, tornando perceptível o quanto é importante as classes hospitalares atuarem com as crianças que estão em tratamento oncológico em hospitais especializados.

Com base nesta temática e direcionando a orientação metodológica, elaboramos a seguinte pergunta: O que as produções científicas mencionam sobre atendimento educacional em classe hospitalar em crianças que estão em tratamento oncológico?

Dentro dessa perspectiva buscamos um melhor entendimento sobre a temática, cujo objetivo é mapear as produções científicas através das plataformas de busca, com ênfase no atendimento educacional de crianças com câncer em classes hospitalares. Sendo assim, utilizamos uma abordagem de caráter metodológica de pesquisa qualitativa com o uso de um levantamento bibliográfico, do tipo Estado da Questão (EQ), utilizando os descritores “atendimento educacional”, “câncer”, “criança” “Classe Hospitalar”, junto às bases de dados da Scielo Brasil e da Biblioteca Eletrônica de Teses e Dissertações (BDTD), com o recorte temporal de 2019 a 2023, visando as pesquisas mais recentes.

O trabalho está organizado em discussões que abordam o desenvolvimento teórico com a temática proposta através dos periódicos obtidos de acordo com os descritores utilizados nas plataformas científicas, com intuito de garantir uma compreensão melhor do estudo e traçar levantamento sobre as produções científicas achadas.

2 METODOLOGIA

Para que os resultados encontrados durante uma pesquisa científica tenham um teor de veracidade e confiabilidade, elas precisam ser definidas em fontes precisas, nesse intuito buscamos no campo da investigação uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratória. Lakatos (2024) enfatiza que toda pesquisa tem a função de levantamentos de dados de diversas fontes, não importando quais sejam os métodos de técnicas de pesquisa que serão usadas.

Para a trajetória da pesquisa, adotamos como aporte metodológico o Estado da Questão (EQ), para entender as produções científicas. Para tanto, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) entendem que a finalidade do EQ consiste em esclarecer a real pretensão da pesquisa para o objeto investigado, assumindo uma totalidade ampla para os estudos introduzidos na pesquisa. Torna-se necessário um estudo com foco na análise das produções científicas delimitando o objeto de investigação, e assim ao abordarmos o Estado da Questão, permitirá um afunilamento dos

trabalhos indicados nas plataformas científicas, e logo, induzindo-nos as produções científicas que tenham proximidade a temática em discussão.

Para tal finalidade foi estruturado uma análise das produções acadêmicas relevantes nas plataformas: Scielo e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), cuja busca foram utilizados os descritores como: “atendimento educacional” e “câncer” “criança e adolescentes” e “classe hospitalar”, pertinente ao recorte temporal de 2019 a 2023. Como forma de delimitar melhor a temática usamos os booleanos AND e aspas, além de utilizarmos os filtros de acordo com as plataformas escolhidas através de um quadro quantitativo das plataformas com o resultado geral das produções científicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As produções encontradas nas plataformas Scielo e BDTD estão distribuídas indicando uma menor quantidade nas produções científicas e registrando uma insuficiência nas publicações. Considera-se o quadro abaixo, a quantidade de trabalhos publicados conforme a temática, usando o recorte temporal estabelecido. Demonstrando o total de (3) produções acadêmicas que se aproximam da temática desenvolvida. Contemplando (1) na base de dados Scielo e (2) na BDTD.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados em periódicos indexados na Scielo Brasil e na BDTD de 2019 a 2023, com busca em set/2024

PORTAL	RESULTADOS	ACHADOS
SCIELO	03	01
BDTD	06	02
TOTAL	09	03

Fonte: produção própria

Conforme os descritores **“Classe Hospitalar” “ Câncer” “Criança” “Atendimento Educacional”**, com o uso booleano AND, filtros e aspas, encontramos a produção acadêmica de Santos; Conceição e Cavalcanti (2019) na plataforma Scielo, que analisa documentos repercutindo através de registros históricos da classe hospitalar no Hospital de Semear de Recife, levando em consideração a legislação que rege a classe hospitalar no Hospital como uma modalidade de ensino dando assistência ao aluno em tratamento oncológico.

Os autores discorrem que a prática pedagógica na classe hospitalar Semear está pautada no atendimento individualizado e personalizado, com foco na potencialidade das crianças e adolescentes desenvolvendo atividades sem rotina fixa, mas sim com flexibilidade que de certo modo respeitem o momento da criança, sua capacidade física e mental sem alterações no estado de saúde da criança e do adolescente, além do que as atividades pedagógicas teriam que estar em consonância com a escola de origem da criança com tarefas focadas no desenho, pintura, leitura, jogos e uso de recursos digitais. As autoras remetem o quanto é importante essas atividades favorecendo o desenvolvimento da criança mesmo estando em tratamento hospitalar na oncologia.

Por outro lado encontramos na tese de Bravin (2022) na plataforma da BDTD sobre as classes hospitalares no acompanhamento de um adolescente em tratamento oncológico, a tarefa de compreender através da fenomenologia, o ser como fenômeno, em aluno-paciente com câncer, a busca de significados e reflexões que remetem o quanto são importantes as experiências construídas focada em uma pedagogia na qual o autor chama de “Pedagogia da Urgência” frisando a valorização da vida no ambiente hospitalar em conexão com o humanismo e a educação através das classes hospitalares.

Por outro lado, em um olhar sobre o atendimento educacional de crianças com câncer em classe hospitalar, Ludgério (2023) descreve em sua tese a abordagem no estudo sobre as representações sociais de pais, professores e profissionais de saúde, cujo objetivo volta-se ao desenvolvimento da criança durante o tratamento oncológico. Ludgério (2023) discorre que os resultados se voltam para abstinência das crianças na escola devido ao tratamento do câncer, porém a rede de ensino manteve contatos com nove crianças internadas que frequentavam a escola entre o infantil e o fundamental.

Nas vozes dos pais/responsáveis, a atuação das professoras é humanizadora, dedicando atenção e simpatia. O autor analisa o olhar dos profissionais da saúde, mostrando que a continuidade dos estudos em classe hospitalar possibilita uma continuação dos estudos e aquisição de novas habilidades, importante para o desenvolvimento clínico da criança em tratamento. Em relação aos professores atuantes da classe hospitalar, suas palavras não se diferenciam das falas dos profissionais de saúde, as entrevistadas demonstraram um sentimento motivacional e desafiador de atuar em classe hospitalar, que garante o cuidado integral e humanizado de crianças com câncer.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento realizado, constatamos que as publicações selecionadas conforme a temática percebe-se uma escassez de publicações na região Nordeste, contemplando apenas a cidade de Recife com duas publicações, sendo um artigo e uma tese. Diferente da região sudeste que contemplou apenas uma publicação no estado do Espírito Santo, além de uma lacuna temporal de publicações no ano de 2020 e 2021, percebe-se que essa lacuna ocorreu durante a Pandemia da Covid-19. Desperta uma inquietação para futuras publicações que poderiam ser feitas aqui no estado do Maranhão voltadas ao atendimento educacional de crianças em tratamento oncológico em classe hospitalares.

Logo, compreende-se que as práticas pedagógicas em classe hospitalar promovem benefícios significativos na vida das crianças em tratamento oncológico, estimulam um sentimento humanizador, uma vez que as atividades pedagógicas realizadas estimulam a continuação do processo de escolarização e garantia de direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRAVIN, Rodrigo. **Fenomenologia do ser: imersões na vivência de um aluno paciente com câncer da classe hospitalar.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16618_Tese%20final%20-%20Rodrigo%20Bravin.pdf. Acesso em: 11 out. 2024

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 9th ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. E-book. p.1. ISBN 9788597026580. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026580/>. Acesso em: 11 out. 2024.

LUDGÉRIO, Muanna Jéssica Batista. **Representações sociais de pais/responsáveis, professores e profissionais da saúde sobre a classe hospitalar no desenvolvimento da criança com câncer.** 2023. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54292>. Acesso em: 25 set. 2024.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jaques. **Trabalhos científicos e o estado da questão.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI: 10.18222/ae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148>. Acesso em: 11 out. 2024.

SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CONCEIÇÃO, Claudia Cristina da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, 18 jun. 2019 Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4097>. Acesso em: 11 out. 2024.

AUTORIDADE E ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA ESCUTA DE ALUNOS E ALUNAS

Lia Silva Foneles Serra²¹⁴

Carolina Pereira Nunes²¹⁵

Sebastiana Costa Melo²¹⁶

Resumo: Este trabalho trata sobre o **lugar da autoridade no ambiente escolar** e é o resultado parcial de uma **pesquisa** em andamento, na qual escutamos um grupo de adolescentes, estudantes de uma escola pública da capital maranhense. O grupo é composto por 10 alunos, de ambos os sexos, que cursam entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Médio. **O objetivo** deste trabalho é lançar um olhar sobre o mal-estar contemporâneo na educação a partir das falas dos referidos alunos, tomando como eixo de discussão a teoria psicanalítica no que tange ao social. A metodologia envolveu o registro das falas dos alunos reunindo direcionamentos para aspectos em comum. Como resultado parcial, observamos a presença de relatos que apontam para entraves no laço de autoridade entre alunos e professores.

Palavras-chave: Autoridade. Mal-estar. Adolescentes.

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2017, as escolas de Ensino Médio no Brasil passaram a estar sob os preceitos da lei de nº 13.415, a qual institui que estas escolas deverão ampliar sua carga horária, inicialmente, de 800 para 1.000 horas anuais, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017. Ainda de acordo com esta lei, as escolas de ensino médio devem alcançar, progressivamente, 1.400 horas anuais, tornando-se escolas de tempo integral. Isso significa dizer que alunos devem cumprir diariamente cerca de 9 ou 10 horas de atividades escolares, de tal forma que grande parte do tempo diurno dos adolescentes passa a ser vivido neste ambiente. Isso faz com

²¹⁴ Psicóloga e Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: lia.fonteles@ufma.br

²¹⁵ Pedagoga e Psicóloga. Mestra em Psicologia da Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: carolina.nunes@ifma.edu.br

²¹⁶ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: sc.melo@discente.ufma.br

que a maior parte das suas rotinas sejam vivenciadas na escola que, segundo eles próprios, tornou-se a sua “segunda casa” (sic). Como consequência, as interações do ambiente escolar ocupam, cada vez mais, a centralidade da socialização dos adolescentes e dos vínculos afetivos estabelecidos (ou não).

Os relatos trazidos neste trabalho compõem a pesquisa em andamento intitulada “MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: um olhar a partir dos relatos de professores e alunos de uma escola pública de São Luís/MA”, coordenada pela Professora Dra. Lia Silva Fonteles Serra, do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão. O objetivo principal desta pesquisa é escutar relatos de professores e alunos de uma escola pública de São Luís/MA, no intuito de levantar aspectos do discurso que apontem impasses que alimentam o mal-estar presente na relação educativa.

Diante do cenário aqui apontado, consideramos relevante que nossa pesquisa fosse realizada em uma escola de Ensino Médio cujas atividades estão se desenvolvendo de maneira integral. Esta escolha se deu pela hipótese de que um aumento no tempo de convivência entre alunos e professores pode insuflar o mal-estar experimentado pelos sujeitos em seu trajeto educativo. Segundo Freud (1930), dos três lados a partir dos quais o sofrimento nos ameaça, o que talvez sintamos de maneira mais dolorosa é o proveniente das relações com os outros seres humanos.

Assim, buscamos, de maneira mais específica, escutar relatos de alunos acerca da educação, levantando aspectos que apontem para seu mal-estar; articular, a partir de uma leitura psicanalítica, os elementos que apontam para o mal-estar na educação com os discursos circulantes na nossa cultura; e contribuir com a redução do mal-estar a partir da circulação da palavra em grupos de escuta.

Para a tessitura aqui proposta, utilizamos o aporte teórico da psicanálise com Freud e Lacan, passando pela filosofia de Hannah Arendt, bem como de estudiosos destes autores em sua articulação com a educação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa toma como ponto de partida o discurso dos sujeitos (alunos que participaram dos momentos de escuta), a partir da perspectiva teórica da Psicanálise. Isso porque:

A Psicanálise porta uma dimensão própria de sujeito e objeto, a qual constitui o seu método específico de pesquisar e em que o desejo do pesquisador faz parte da investigação e o objeto da pesquisa não é dado *a priori*, mas sim produzido na e pela investigação (Rosa e Domingues, 2010, p. 182).

Sendo assim, nossa discussão neste trabalho só pôde se esboçar a partir das falas dos sujeitos, as quais nos apontaram para o mal-estar vivenciado no processo educativo. Como a educação é uma prática social, a interpretação dos fenômenos que a envolvem, a partir da psicanálise, passa pela interpelação do pensamento educativo. Portanto, as singularidades das falas dos sujeitos escutados nos impeliram a buscar o pensamento educativo contemporâneo, a fim de que possamos, nesta dialética entre o singular e o cultural, interpelar a educação. A pesquisa no campo psicanálise e educação envolve uma relação de implicação entre os dois saberes, o que significa dizer que

[...] a Psicanálise deixa de iluminar, e de pensar sobre a Educação; deixa também de se colocar em posição de exterioridade. Quando se adota a perspectiva da implicação, entende-se que a conexão entre as duas disciplinas produz a introdução do psicanalítico, ou, se quiserem, do sujeito, no âmago do educativo. Desta perspectiva, trata-se de supor um sujeito no aluno, e de ampliar o ato educativo de modo a nele incluir o sujeito do desejo (Kupfer *et al.*, 2020, p. 12).

Para isso, realizamos a escuta coletiva de 10 adolescentes acerca do mal-estar na educação conforme vivenciado por eles, a partir de quatro eixos. Ao todo foram realizados **6 encontros**, com duração que variou entre 15 e 40 minutos. O quantitativo de alunos presentes em cada encontro está descrito no quadro abaixo:

Figura 1- Encontros realizados pelo grupo de escuta

Nº Encontro	Participantes	Duração
1º	10 alunos	15 minutos
2º	08 alunos	30 minutos
3º	09 alunos	40 minutos
4º	10 alunos	40 minutos
5º	03 alunos	15 minutos
6º	03 alunos	33 minutos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A proposta foi que as falas fossem voluntárias, no contexto do espaço de escuta coletiva que foi criado. As intervenções feitas pelos pesquisadores basearam-se na proposta de Pereira

(2020, p. 52), “a partir de certo esgotamento ou revelação do nível anterior”, passando pelos seguintes eixos:

Queixa: externalização de reclamações, de problematizações e de culpabilizações do outro-escola, do outro-sistema, do outro-norma pelos impasses e sintomas visíveis, formalizados como aquilo “que não funciona” ali.

Implicação: “Qual é a sua responsabilidade na desordem da qual se queixa?”, como pergunta Freud à Dora, no sentido de revelar o que cada um faz ou age de modo a contribuir para que o sintoma daquele espaço institucional possa existir e se manter.

Microsoluções: “O que eu fiz com o que fizeram de mim?”, como se auto interroga Sartre, no sentido de saber o que cada um ou pequenos grupos fazem como tentativa cotidiana e microfísica de solução dos sintomas, de destravamento deles, sintomas que muitas vezes podem passar ao universal do espaço institucional como um todo.

Politização de soluções: com uma intervenção orientada para o sintoma, busca-se dar visibilidade às microsoluções, aproximá-las quando são similares para criar potência, para politizá-las e para vetorizá-las na direção do bem comum institucional e de elaboração de problemas (Pereira, 2020, p. 53).

Caracterizada por ser uma pesquisa-intervenção de orientação clínica, o objetivo deste espaço de escuta e fala foi proporcionar “a circulação da palavra” para, a partir disso, contribuir para a implicação dos sujeitos na politização das soluções e, com isso, diminuir o mal-estar.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao escrever sobre o mal-estar na cultura, Freud nos diz de algo inerente à nossa subjetividade: adentrar a ordem simbólica humana requer uma renúncia a nosso estado de natureza. Em outras palavras, para sermos humanos precisamos mais do que o meramente orgânico, é necessário lançarmo-nos a uma ordem simbólica que já está posta no momento em que nascemos. É esse mergulho no universo da linguagem que nos circunda que irá nos tornar humanos. Porém, ainda que entremos no universo da linguagem, há uma materialidade que nos constitui, um corpo que nos exige. Isso significa dizer que, em nossa relação com o mundo, estamos sempre às voltas com a necessidade de fazermos concessões que nos afastam do nosso estado de natureza (anterior à linguagem), porém, mantém uma organização da vida em sociedade. Como diz Freud (1930; 2020, p. 345):

Uma boa parte da luta da humanidade acumula-se ao redor da única tarefa de encontrar um equilíbrio adequado, isto é, que proporcione felicidade, entre essas reivindicações individuais e as reivindicações culturais da massa [...].

É nesse sentido, que o mal-estar está sempre presente, em qualquer sujeito e em qualquer cultura. Entretanto, a depender das exigências culturais podemos nos deparar com a insuflação desse mal-estar. Este conceito é, portanto, entendido como parte estrutural do sujeito, ao mesmo tempo em que sua manifestação depende, também, da conjuntura cultural.

Assim, na escuta de alunos nos deparamos com aspectos que revelam o mal-estar por eles experimentado dentro do nosso contexto cultural, o que nos permite confrontar os seus relatos com os discursos que compõem a organização da cultura na contemporaneidade.

A partir dessa escuta, encontramos relatos que nos apontaram para o laço de autoridade entre os alunos e seus professores. Falar da fragilidade da autoridade no mundo contemporâneo demanda uma análise dos fatores que suscitaram tal problemática.

Hannah Arendt (2011), em seu ensaio sobre “A crise na Educação”, publicado pela primeira vez em 1954, nos chamou atenção em relação à “perda moderna da autoridade”. Nesse ensaio ela lança um olhar a respeito do seu tempo e dos modos como os costumes da época refletiam na noção de autoridade, o que impactaria diretamente à educação.

Logo no início, ela nos diz: “O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (Arendt, 2011, p. 227).

Com isso, ela nos põe a pensar que algo operou na cultura sobre a qual ela estava debruçada – no caso, a norte-americana – no sentido de retirar do domínio do comum, do cotidiano, as regras da existência social. Tais regras passariam a ser ditadas a partir de outro plano. Segundo ela, o uso da esfera política para formar novas gerações foi o cerne dessa questão. Na América, por sua história de colonização, era imprescindível que os novos imigrantes recebessem uma educação de modo que pudessem agregar a si características da nova sociedade da qual agora fariam parte. Nesse sentido, os interesses políticos do momento penetraram nos espaços de educação. Isso gerou um modo de educar voltado à constante formação dos costumes da nova sociedade, gerando a falta de ligação com uma tradição. A falta de tradição no âmbito político abriu espaço para que a novidade sempre se fizesse presente e de modo impositivo. A autora chama esse fenômeno de *pathos do novo*, em que o novo é sempre mais valorizado e aceito que aquilo que já existia.

Esse fenômeno de devoção à novidade que passou a fazer parte dos costumes nas américas gerou fortes implicações na relação que estabelecemos com a autoridade, refletindo diretamente, portanto, no pensamento educacional. Assim, com a tradição posta à parte e a devoção ao novo,

caímos em um movimento de perda da noção de autoridade, que, segundo Arendt (2011), é acompanhada por uma desresponsabilização pelo mundo.

A autora nos mostra que há problemas no curso das coisas quando a educação se encaminha nesse contexto. Ela nos lembra da sua natureza pré-política, em que a autoridade independe das mudanças históricas e das condições políticas, ou seja, pais e professores, pelo fato de serem os representantes do mundo para aqueles que chegam, devem carregar consigo uma autoridade inquestionável e incondicional. Pela natural diferença geracional, não podem se recusar a assumir a responsabilidade pelo curso do mundo e entregar as novas gerações aos enunciados anônimos da ciência. Para Arendt (2011, p. 245),

[...] o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Nesse sentido, pensando com Arendt entendemos que há um amplo movimento em nossa cultura que nos coloca ao longo do tempo em uma posição que reduz as possibilidades da formação de laços de autoridade. O professor fica impotente em sua tarefa de educar. Isso porque: “[...] reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas” (Carvalho, 2015, p. 983).

É o lugar do professor no mundo que proporciona o laço necessário à transmissão e esse lugar só pode lhe ser conferido mediante a crença na sua experiência, a qual só pode estar referida a uma tradição. A autoridade, como uma modalidade de laço, é estabelecida a partir da posição que se ocupa e nunca é imposta, e sim reconhecida, pois pressupõe consentimento.

Sabemos que a nossa cultura contemporânea está calcada em uma lógica neoliberal, caracterizada pelo **esvaziamento dos laços sociais**. A partir desta lógica, *joga-se o bebê fora junto com a água suja da banheira*, ou seja, sem laço não há autoridade que possa ser estabelecida, o que gera estranhamento dos alunos em relação a seus professores e à instituição escolar.

Algumas verbalizações dos alunos que escutamos nesta pesquisa apontam como essa lógica se materializa a partir do discurso capitalista. Segundo tal discurso (Lacan, 1972), o sujeito não busca fazer laços sociais, pois ilusoriamente busca alcançar gozo a partir do consumo, em um

circuito fechado em que o objeto faltante sempre será visto como completude. Pereira e Gurski (2014, p. 378) apontam que:

Nesse sentido, entendemos que os adolescentes – como qualquer um de nós – vivem e são educados para uma sociedade que os objetaliza, induzindo-os ao individualismo consumista, a gadgets ou a objetos de gozo que obedecem a um imperativo do “ter” para não “serem” segregados e alijados na circulação social.

Nesta perspectiva, o sujeito busca centrar-se sobre si mesmo, como fonte e objeto do que necessita, tal lógica é perpetuada no contexto educacional a partir do discurso sobre eficiência e protagonismo, porém, embora tal discurso aponte a autonomia dos estudantes, com base na escuta do grupo de alunos, identificamos que este discurso reverbera em fonte de sofrimento para alguns, uma vez que lhes são atribuídas responsabilidades para as quais não estão preparados. Conforme mencionou uma participante, sobre a acolhida a alunos com autismo:

“A gente, quando, no acolhimento, a gente recebeu, né? Autistas. A gente ficou sem saber que é normal, como lidar, que não deram treinamento, como que eu vou agir diante dessa situação. O que eu vou fazer se acontecer isso? A gente ficou, boiando, a gente não tinha como fazer quase nada, porque o autista que a gente recebeu para acolher, a gente não sabia nada, ele não gostava de barulho, gente a gente ficava super oprimida, sem saber o que realmente era, a gente se sentiu muito culpada por ter... Não ter esse treinamento, não ter esse preparativo.” (Aluna 1)

É importante salientar que a atual configuração das escolas de Ensino Médio da rede pública brasileira, prevê a existência de alunos “protagonistas”, escolhidos dentre os demais para atuarem como liderança, com o aval oficial do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, esta prerrogativa não é sem consequências. Sobre isso, Serra (2021, p. 14) nos diz que

O discurso pedagógico parece, assim, entrar no movimento de afastar a ideia do professor poderoso do ensino tradicional, o qual, ao coagir o aluno, dificultava a emersão de sua potência, para sustentar um professor que faz a função contrária, a de deixar emergir a potência do aluno. Porém, a questão se coloca quando deixar emergir a potência do aluno passa a ser ampliar a sua potência, torná-la superlativa.

Desta forma, a emergência dos “protagonistas”, na verdade, coloca os adolescentes no lugar dos adultos, o que gera o esvaziamento deste lugar, apontando para uma desresponsabilização em relação ao fazer educativo. A consequência disso é uma dificuldade na construção de sujeitos autônomos, pois a “autoridade” é um pré-requisito para a autonomia. Para que um sujeito venha a ser autônomo, que é objetivo de qualquer educação, é necessário que antes tenha vivenciado alguma relação de autoridade, uma relação assimétrica, mediada pelo respeito.

Como podemos constatar no depoimento da Aluna 1, os adolescentes não se sentem preparados para assumir determinadas responsabilidades com as quais não têm experiência nem referência.

O mesmo se repete nas falas a respeito de questões relacionadas a assédio, que aconteceram na escola e que, segundo o depoimento de alguns alunos, não foram valorizadas pela direção. Seguem duas falas sobre o assunto:

“E a gente também, que é o protagonista, eu me sinto envergonhada, porque as pessoas chegam na escola pensando que ia ser mil maravilhas e aí na hora um caso que dá pra ser resolvido, dá pra ser resolvido, com justiça, que é lei, tem que resolver” (Aluna 2)

“Então, eu acho que às vezes é bom fazer justiça com suas próprias mãos. Porque, se você for recorrer à nossa direção, vai se agravar e você não vai ter nada. Eu acho que a escola toma medidas muito rasas, sabe? Por exemplo, quando isso aconteceu com uma pessoa na escola, o diretor falou: “Tá mas essa leggings que tu tá como tu não quer ser assediada?” Eu acho que são medidas muito rasas e tinham que ser bem piores (...).” (Aluna 3)

Diante disso, podemos nos questionar a respeito da implicação dos adultos com os adolescentes desta escola. O que parece estar em jogo na educação que pretendem fazer, se acontecimentos como este são postos a cargo dos alunos para sua resolução?

Entretanto, é importante enfatizarmos que não estamos com esta questão visando culpar individualmente tais educadores, mas, sobretudo, apontar os efeitos do discurso circulante na cultura e a incidência de um movimento mais amplo que acaba por promover mais impasses que soluções ao problema educacional.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do explicitado, podemos identificar que o mal-estar no ambiente escolar se manifesta de diversas formas, entretanto, as mais verbalizadas pelos alunos, referiram-se à falta de segurança e as responsabilidades que lhes são atribuídas, embora não disponham de recursos simbólicos e emocionais para lidar com determinadas situações.

Observa-se assim que o mal-estar contemporâneo na educação responde à crise de autoridade presente em nossa cultura, na qual professores têm seus lugares esvaziados por uma precariedade material e simbólica (FANIZZI, 2023), e em nome do empuxo ao protagonismo do aluno, aspecto que, atrelado discurso do capitalista (LACAN, 1972), desliza para o vazio do desamparo, tornando a educação (sem laço, sem autoridade) tarefa de difícil acontecimento.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates).

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

CARVALHO, José Sérgio. **Autoridade e educação**: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**: apenas aqueles que agem podem também sofrer. São Paulo: Contexto, 2023.

FREUD, Sigmund. (1930). **O Mal-estar na Cultura**. In: *Cultura, Sociedade e Religião: O mal-estar na cultura e outros escritos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

KUPFER, Maria Cristina; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; SOUZA, Elizeu Clementino. Apresentação: psicanálise e educação. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, página inicial-final, out./dez. 2020.

LACAN, J. (1972). Conférence à l'université de Milan. Disponível em: <<http://espace.freud.pagesperso-orange.fr/topos/psych/psysem/italie.htm>>. Acesso em: 26 out. 2017.

ROSA, M. D. & DOMINGUES, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, 22(1), 180-188.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A Psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos**. In: *Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação*. São Paulo: Contracorrente, 2020.

PEREIRA, M. R. & GURSKI, R. (2014). A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. **Psicologia & Sociedade**, 26(2), 376-383.

SERRA, Lia Fonteles. **O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender**: a dialética que virou dilemática. Banco de Teses da USP, 2021.

CAMINHOS DA APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Sarah Mellissa Araújo Borralho²¹⁷
Walkíria de Jesus França Martins²¹⁸

Resumo: Este relato de experiência apresenta vivências no Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Maranhão, conhecido como Residência Pedagógica. Este programa é um marco na formação dos discentes da Licenciatura em Pedagogia, promovendo uma integração significativa entre conhecimentos teóricos e sua aplicação nas práticas escolares. As experiências no cotidiano da sala de aula são vivenciadas pelos residentes, constituem uma construção de vínculos afetivos com as crianças e o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias para a docência. A abordagem adotada é qualitativa e fenomenológica, permitindo uma reflexão sobre a prática educativa e valorizando o papel do educador na transformação social. As conclusões evidenciam o impacto positivo da residência na formação docente, destacando não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de memórias afetivas que enriquecem a trajetória profissional.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória na Residência Pedagógica, iniciada em janeiro de 2023, tive a oportunidade de conviver com pessoas muito queridas e dedicadas. É inegável que a área da Educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade. Nesse contexto, conheci minha preceptora, a docente responsável pelo programa, além dos residentes envolvidos no projeto.

Na escola onde atuamos como residentes, destacam-se os colaboradores que nos apoiaram, assim como as crianças excepcionais da instituição, que já fazem parte da sociedade e refletem o futuro de nossa nação. Por isso, a Pedagogia se torna ainda mais relevante no que diz respeito à formação de cidadãos críticos e reflexivos.

²¹⁷ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal (UFMA). Foi participante da Residência Pedagógica (2023) e participante do Projeto de Extensão “Estudar, uma ação saudável!” do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atendimento Educacional Hospitalar. E-mail: sarahmellissaaraujoborralho@gmail.com

²¹⁸ Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro-Portugal (2020). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2012). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escola e em Docência na Educação Superior. E-mail: walkiria.martins@ufma.br

A Residência Pedagógica traz contribuições significativas para a aquisição de conhecimentos práticos, obtidos por meio da vivência em campo. Além disso, oportuniza ao aluno refletir sobre os processos de docência na educação básica nas instituições de ensino da rede pública de São Luís do Maranhão. Para mim, viver essa experiência foi única e, de fato, enriqueceu minhas vivências na área da Educação.

Segundo Morin (2000, p. 34-38), o conhecimento deve ser evidenciado para se tornar pertinente. Ele defende que a realidade não pode ser entendida como unidimensional, mas deve considerar as múltiplas dimensões que a compõem, reconhecendo o ser humano como um ser complexo, incluindo as dimensões biológicas, psíquicas, sociais, afetivas e racionais. Assim, um conhecimento pertinente enfrenta a complexidade.

No início do programa, o residente se insere ativamente na sala de aula, observando as práticas pedagógicas da professora titular e o universo singular de cada aluno matriculado na rede de ensino. Em um segundo momento, são realizadas regências planejadas pelos próprios residentes.

Dessa forma, o discente é inserido no cotidiano escolar, o que lhe permite realizar análises e familiarizar-se com a equipe pedagógica, a professora titular e as crianças. Durante esse processo, ocorreram incontáveis trocas de experiências e aprendizagens, de forma direta e indireta, abrangendo diversos aspectos.

Um aspecto frequente em minhas vivências foram as reflexões que realizei e tanto aprecio, pois constituem uma ação essencial para atender às necessidades do âmbito educacional, contribuindo para o desenvolvimento profissional do discente enquanto professor em formação e para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Com estas palavras, meu principal objetivo é lançar um olhar cuidadoso e atento sobre as crianças da escola UEB Henrique de La Roque Almeida, que se caracteriza como um espaço responsável por promover o ensino e a aprendizagem de todas as crianças matriculadas.

2 DESENVOLVIMENTO

A UEB Henrique de La Roque Almeida foi fundada em 1987, somando, portanto, 36 anos de história. Seu nome é uma homenagem ao senador Henrique de La Roque. O terreno da escola foi doado para sua construção e fundação, após Margarida propor a criação da instituição a um vereador, que aceitou a ideia. Antes mesmo da barragem do Bacanga ser estruturada, Margarida

já lecionava na escola, que, inicialmente comunitária, hoje integra a rede municipal e está situada em uma área residencial.

A escola UEB Henrique de La Roque Almeida funciona em um anexo, situado em um prédio alugado da União dos Moradores do Bairro da Vila Embratel, localizado na Avenida Principal, Rua 53, s/n. Esse anexo foi criado para atender à necessidade de melhorar a questão da superlotação das salas de aula e para responder à alta demanda por matrículas escolares, permitindo que mais crianças do bairro frequentem a escola.

O anexo da escola é administrado por Maria da Anunciação Costa Chaves, gestora adjunta da instituição há cinco anos. A escola possui 11 pavimentos e seis salas de aula, mas não dispõe de área para recreação nem de pátio para aulas de educação física. Além das salas de aula, há uma biblioteca, embora esta seja pouco acessada pelas turmas. O anexo atende apenas ao segundo e terceiro ano do ensino fundamental, funcionando no turno da manhã e da tarde, respectivamente.

O anexo, de acordo com dados coletados em 2023, atende cerca de 156 alunos no turno da manhã e 157 no turno da tarde, na etapa do ensino fundamental, totalizando 313 alunos. A turma do segundo ano, na qual atuei como residente, era composta por 26 alunos, sendo 15 meninas e 11 meninos, refletindo a diversidade que caracteriza o ambiente escolar.

A presença de dois alunos com autismo ressalta a importância do acompanhamento especializado e de estratégias inclusivas na prática pedagógica. Um desses alunos frequenta a escola apenas um dia na semana, coincidentemente quando a professora não está presente, o que evidencia a necessidade de um planejamento que assegure a continuidade do aprendizado e a inclusão de todos os estudantes. Contudo, não tive a oportunidade de conhecê-los.

Além disso, há na turma um aluno com TDAH e outro com ansiedade e problemas renais, o que evidencia a necessidade de abordagens diferenciadas que atendam às especificidades de cada aluno, visando a criação de um ambiente escolar acolhedor e adaptado às necessidades individuais. Essas questões reforçam o papel do educador em promover uma educação inclusiva que valorize as particularidades de cada estudante e busque estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral.

No primeiro momento da Residência, nas manhãs de terças e quintas-feiras, propusemos a conhecer a escola de perto e a nos integrar a ela. Fomos apresentados a toda a equipe, às crianças e, após alguns dias, aos familiares em uma reunião formal e breve, onde apresentamos o Programa e as residentes. Essa manhã foi marcada pela significativa presença dos pais e responsáveis, que demonstraram grande engajamento.

As primeiras semanas na escola são sempre momentos de ajustes e reformulações, a fim de garantir que tudo se adapte aos conformes desejados. Fui designada a uma turma, que era nova para mim, e tive a oportunidade de conhecer as crianças, percebendo como cada uma é singular em seu jeito.

Além disso, fui recebida com muito carinho pela professora titular, que é extremamente competente e exerce seu ofício com alegria. Fiquei contente em observar todo o seu vigor e em conhecer alguém que busca corresponder à Pedagogia em sua totalidade. O carinho que ela demonstra para com as crianças é notável; lida com as adversidades e desafios da sala de aula com muita destreza e segurança.

Para mim, foi muito perceptível o interesse genuíno que as crianças tinham em aprender, sem que suas dificuldades se tornassem uma barreira. Isso também se aplica aos alunos que apresentavam certa resistência em realizar as atividades propostas. Todos no ambiente escolar demonstraram vontade de aprender e de compartilhar conhecimentos, criando uma forma mútua de gerar saberes para a vida.

Durante a residência pedagógica, desenvolvi um projeto intitulado “Arte e Cultura Urbana do Macro ao Micro: O Grafismo/Grafite nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, sob a supervisão da preceptora e docente orientadora. O objetivo do projeto foi desenvolver a criatividade e os saberes que envolvem a arte do grafismo, principalmente por meio de oficinas, leituras e aulas dialogadas, envolvendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Segundo Morin (2000), a cultura é entendida como um sistema, um conjunto de saberes. O autor descreve que:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (Morin, 2000, p. 56).

Dessarte, todas as sociedades possuem cultura, mas cada uma é única, o que permite que diferentes identidades coexistam, contribuindo para a pluralidade cultural. Essa característica é evidenciada nas representações artísticas do grafismo, que é rico em técnicas e pluralidade cultural, permitindo observar as influências entre as diferentes culturas. Nesse contexto, a própria singularidade propicia a diversidade.

Sendo assim, os objetivos específicos do projeto incluem conhecer o grafite em seus aspectos culturais e artísticos, compreender os espaços culturais envolvidos na técnica do grafismo

e avaliar criticamente as produções artísticas e culturais do entorno social. Além disso, busca-se despertar o interesse e as habilidades das crianças para a arte, permitindo que elas expressem os saberes adquiridos por meio da práxis.

Foi por meio desse projeto, fundamentado em teorias e práticas, que buscamos despertar a arte como um agente cultural, religioso, social e político, promovendo diferentes formas de comunicação e interação que favorecem o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a valorização dos espaços públicos, ao compreendermos as diferenças entre pichação e grafismo.

Quanto ao processo de avaliação, este se desenvolveu de forma contínua, à medida que o aluno foi se aprimorando nas atividades previamente e cuidadosamente planejadas, considerando a assiduidade, a participação e o desenvolvimento em cada etapa do projeto.

Observei que os alunos compreenderam com êxito a essência do conceito de grafismo, incluindo a sua definição, origem, tipos de grafismos, entre outros aspectos. Vale ressaltar que o projeto despertou nas crianças suas capacidades de expressão e os variados conhecimentos associados à técnica do grafismo/grafite, conhecimentos que abrangem muitos aspectos que vão além da Arte e dos muros da escola.

Além disso, o projeto estimulou o lado criativo das crianças, permitindo que não apenas reproduzissem uma determinada arte, mas também criassem suas próprias expressões artísticas. Esse processo de criação fez com que elas explorassem diferentes técnicas e materiais, desenvolvendo, inclusive, as suas emoções e a confiança em suas criações, além das habilidades para com a arte.

Como afirma Vygotsky (2012, p. 23-24), “o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar e reproduzir a nossa experiência passada, ele é igualmente um órgão combinatório, que modifica criativamente e cria, a partir dos elementos da experiência passada, novas situações e novos comportamentos”.

Ao reger aulas, coloquei-me à disposição das crianças e adotei a postura de aprendiz, pois ouvi-las e compreender o que elas estão aprendendo, o que desejam aprender e o que ainda irão aprender nortearam meu processo como residente. Ademais, me disponibilizei como alguém que também está disposta a ensiná-las; assim, pude aprender com cada criança e me desenvolver como professora. O que me lembra de um velho ditado: "Ensinar é aprender duas vezes!"

Ouvir as crianças com um olhar atento é essencial, pois elas estão a todo tempo demonstrando o que pensam sobre a aula e, inclusive, sobre seus passados, sobre suas amizades e dentre outros. Por isso, o olhar atento é importante, assim como registrar esses momentos para se

ter em mente como cada criança age e aumentar a experiência sobre seus comportamentos, o que me ajuda a intervir efetivamente e a ter práticas mais acolhedoras.

3 CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo que jamais poderia viver a experiência de ser residente na área da Educação em escolas da Rede Pública da minha cidade, São Luís, e sair da mesma forma. E, se não fosse pelo Programa, não teria a oportunidade de obter mais qualificação, me envolver no ensino, na pesquisa e na compreensão da realidade em sala de aula.

Entrei de uma forma um tanto quanto apreensiva pelo começo de uma nova etapa da minha trajetória profissional e saí com boas memórias, ensinei e aprendi, ao relacionar-me com crianças gentis e amáveis, que merecem toda a qualidade de ensino possível.

Como educadora e graduanda em Pedagogia, busco sempre desempenhar meu papel com excelência, não por mim, mas por aqueles que necessitam de instrução e orientação, por meio de uma mediação consciente. Acredito que essa busca pelo conhecimento nunca tem fim, pois é intrínseca ao ser humano desde o nascimento até o fim da vida, em um processo contínuo.

Quanta alegria sinto em meu coração por poder fazer parte da vida das crianças que conheci e por compartilhar o pouco que sei e o muito que tenho aprendido. Deixo aqui meus profundos e eternos agradecimentos pela existência das 25 crianças que enriqueceram minha jornada. Tenho a convicção de que sementes foram plantadas e que o despertar para aprender gerou e gera uma evolução gradual.

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. Tradução, introdução e notas de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivros, 2012.

CAMINHOS DA IDENTIDADE: DE ESTUDANTE DE LETRAS À DOCÊNCIA PROFISSIONAL

Israel de Jesus Ferreira dos Santos²¹⁹

Maria Alice Melo²²⁰

Resumo: A construção da identidade e a formação profissional movimentam-se pelas mais variadas dimensões, como a educacional, a acadêmica, a representacional e a profissional, e todas essas variações construtivas da identidade interagem entre si numa dinâmica, por vezes, complexa. Considerando, pois, essa complexidade, este texto objetiva identificar os caminhos pelos quais a identidade do estudante de letras vai se construindo desde sua formação até sua prática docente profissional. Para este estudo de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa desenvolvido sobre o olhar interpretativo da hermenêutica foram consultados vários teóricos, dentre os quais destacam-se: Castells (2018), Gil (2008); Martin-Barbero (2006); Tardif (2009); Dubar (2005); Rodrigues-Junior (2013) e Sanches (2013). Percebeu-se, por fim, quanto à identidade deste profissional, que ele atua dentro das mais variadas representações sociais a partir de mecanismos linguísticos responsáveis pela caracterização do sujeito identitário.

Palavras-chave: Construção da identidade. Formação. Docência profissional. (Sugestão: Identidade docente; formação docente; docência)

1 INTRODUÇÃO

Este texto integra uma pesquisa realizada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA que foi intitulada de “A identidade docente e a formação profissional dos graduados do curso de letras da UFMA”. Trata-se de um estudo bibliográfico que recorreu, principalmente, a estudiosos que versam sobre a temática em tela, tais como: Castells (2018), Gil (2008); Martin-Barbero (2006); Tardif (2009); Dubar (2005); Rodrigues-Junior (2013) e Sanches (2013), entre outros. Esta pesquisa teve como questão orientadora, descobrir como a identidade do estudante de letras (da UFMA) se constitui desde a licenciatura à docência, considerando quais elementos constituintes dessa formação contribuem para reflexão sobre as grandes transformações sociais ligadas à construção da identidade.

²¹⁹ Mestrado em educação pelo PPGE – UFMA. E-mail: professorisraelferreira@outlook.com

²²⁰ Doutora em Educação pela USP e professora e pesquisadora da UFMA dos cursos de pós-graduação-PPGE. E-mail: ma.melo@terra.com.br

Acerca do processo de construção da identidade, Castells (2018) afirma que a identidade é construída a partir de significados e experiências de um povo com base na cultura. Diante de tal afirmação, entende-se que constituir-se professor é um ato que permeia vários espaços que vão desde a graduação até a atuação prático-profissional. Diante disso, e visto que nesta pesquisa objetivou-se descobrir como o graduando de letras constrói sua identidade profissional, levou-se em consideração as dimensões educacional, acadêmica, representacional e profissional que são componentes essenciais no processo de construção da identidade.

Sabe-se que a maturidade para o exercício da docência é reflexo dos anos de formação acadêmica. Esta etapa é formada de atividades e saberes que juntamente com a inserção e a interação são características do universo científico constituinte do ambiente formativo-acadêmico. Esta conjunção de fatores neste ambiente formativo leva, pois, à constituição de uma identidade docente permeada de complexidades, e é devido à essa complexidade que a formação não se resume aos conhecimentos de caráter teórico-metodológico. Mas, que a partir dela influenciará intimamente nas experiências da docência, sobretudo, em sua fase inicial.

A relação entre a formação inicial e a formação profissional dos professores de línguas não se apresenta como uma relação-problema pela casualidade decorrente de uma escolha aleatória de uma formação/profissão. Pois, essa ligação se configura a partir de grandes desdobramentos que se ligam aos campos da percepção do “eu”. Ou seja, de como o sujeito professor se vê e, também, como essa “imagem” se constrói através de pontos históricos e de acordo com suas vivências diante das relações estabelecidas com as pessoas e com o mundo.

Assim, este texto foi direcionado para, a partir do seu objetivo e de uma abordagem investigativa crítico-reflexivo, promover uma intervenção ativa para o profissional em questão, de forma que lhe fosse possibilitado aplicá-la à sua prática profissional no que concerne facilitar-lhe a execução/reflexão de “atividades” que advinham da percepção da sua identidade.

Destaca-se que esta pesquisa se deu a partir de um estudo de revisão bibliográfica. Uma vez que este permite ao pesquisador pesquisar e situar, de forma ampla, o fenômeno em investigação (GIL, 2008). Dessa forma, buscou-se trabalhos acadêmicos de fontes secundárias, a exemplo de teses, dissertações e artigos sobre identidade, identidade docente e prática profissional. As buscas se deram nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de periódicos da (CAPES)-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

2 IDENTIDADE: UM CONSTRUCTO EM AÇÃO NA ANÁLISE DOCENTE

Ao falar de mundo é preciso refletir sobre as grandes transformações sociais que são marcadas pela cultura de mídia. A fim, pois, de propiciar que o processo de construção da identidade(s) que se baseie no

senso crítico e cognoscente em relação a esses movimentos da cultura midiática e, principalmente, em virtude da “centralidade das informações”. Em outras palavras, o que ressaltamos, é a urgência da tratativa de uma maneira mais crítica em relação aos veículos de informações, que, ora, operando sincronamente e onnipresente nas mais variadas realidades e contextos sociais, tem reconfigurado a organização da vida em sociedade. Ainda dentro desse contexto, é preciso fazer algumas observações que são de suma importância para compreensão de tal fenômeno e para alcançar esta postura crítica a que se almeja. Dentre elas, considera-se saber que [...] “a tecnologia remete, hoje, não só alguns aparelhos, a mesma apresenta novos modelos de interpretação com as mais variadas formas de linguagem, abrindo-se assim para um mundo diverso de interpretação por meio da linguagem verbal e não-verbal.” (Martin-Barbero, 2006, p. 54-56).

As constantes mudanças no decorrer do tempo trazem alterações significativas na organização e comportamentos dentro sociedade, sobretudo, em como a mesma percebe o espaço educativo que ora já não é mais o único espaço promotor do alcance ou legitimador do saber. Pois, havendo no presente uma diversidade de canais de comunicação e interação, o espaço educativo passa a ser ressignificado e multiplicado. De acordo com Prensky (2001, p. 2) “[...] os estudantes de hoje já não são mais as mesmas pessoas para as quais o sistema educacional foi desenvolvido [...]”, e esta exposição precisa ser levada em consideração ao pensar sobre os diversos modelos educacionais dos quais as instituições de ensino atuais se servem.

Diante dessas novas perspectivas dentro da sociedade, faz-se necessário um segundo ponto: a travessia pelo mundo “líquido”, da qual, para Baumann, se liga à “forma mutável que está suscetível a transformações que não perduram por muito tempo. Tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança.” Dessa forma pode-se perceber que a identidade atravessa a vida pós-moderna com graus significativos de contrariedade à fixidez e de aberturas a novas opções. Ainda na análise de Bauman (2011, p. 113), esse pensamento pode ser traduzido em si considerando a metáfora: “a modernidade foi construída em aço e concreto; a pós modernidade, em plástico e biodegradável”.

O estudioso chama atenção para a percepção/impressão de que, na maior parte do tempo, o sentimento de deslocação e nossas identidades acaba, de certa forma, flutuando no ar. A exemplo disso, podemos citar as comunidades virtuais que não podem proporcionar uma ideia de pertencimento concreto de cujas pessoas estão buscando nas redes, mas que causam a impressão de que podem. Desta forma, mantemos as nossas identidades em uma espécie de fluxo contínuo procurando uma certa adequação ou aproximação em determinados ambientes e/ou comunidades. No entanto, esses espaços estão sempre em movimento e fazem com que a percepção almejada se dê apenas por um tempo. Assim, “[...] no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam (Bauman, 2002 p. 33). Para tanto, como as identidades que são recheadas de ambivalência, segundo os dizeres do grande estudioso, se refletem em um mundo formado de

liquidez em que é, de certa forma, necessário acompanhar essas transformações para bem conviver com elas. Ainda seguindo este raciocínio, Hall (2007) defende a especificidade da identidade pós-moderna:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que o sistema de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar traço ao menos temporariamente (ibid, p.13).

Percebe-se que a identidade(s) segundo Hall, dentro do que ele denomina de “modernidade tardia”, nunca é unificada; mas sim, antagônica(s), “são [...] cada vez mais fragmentadas e fraturadas; não pertencem ao campo singular, mas apresentam uma grande multiplicidade construídas ao longo de práticas discursivas que podem até, de certa forma, se interpelarem ou se tornarem totalmente opostas.” Isso tudo são reflexos de pontos e locais históricos constituídos a partir de visões institucionais de campos específicos, ou seja, são constructos que se dão de forma interna e em campos discursivos específicos tendo como ponto inicial estratégias e intensões específicas e que não possuem suas gêneses fora dos contextos que fazem parte.

2.1 O professor de letras e sua formação

É imprescindível que a formação do professor de letras baseie-se na ambiguidade de dois fatores contraditórios, que são: a concretude e a flexibilidade. A concretude se deve à apreensão e compreensão dos saberes basilares da educação/ensino-aprendizagem (área de atuação do professor) de cujo professor necessitará alicerçar seu conhecimento. Já a flexibilidade é essencial para lidar com as constantes transformações, desafios e diferentes cosmovisões que circundam o ambiente profissional docente. Assim, o professor de letras deve, considerando a simultaneidade da ambiguidade no seu processo formativo profissional, moldar, também, o seu perfil profissional que por conseguinte reflete na sua identidade.

Como forma de ampliação sobre a prática docente, Tardiff (2009) situa a formação como um grande horizonte de saberes que devem ser interpretados a partir de uma relação. Pois, segundo ele, o saber(s) profissional docente tem uma combinação de diferentes compreensões que se direcionam de acordo com adversidades e necessidades do cotidiano. Neste eixo semântico de estabelecer a compreensão prática docente e os saberes inerentes à prática docente, o autor reforça:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a aprendizagem e adaptam à profissão,

eliminando os que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. (Tardif, 2002, p. 53).

Essa dualidade, porém, alicerçada pela dialética na qual o sólido é líquido e o maleável é firme, é um processo necessário que deve estar presente no ensino universitário e da formação profissional, fazendo com que, a partir do labor, se possa permitir ao graduando saber distinguir o “que se é”. Deste modo, a formação inicial dos professores de línguas não pode esquivar-se de contemplar as vivências e múltiplas vivências do mundo exterior e do mundo interior, onde as representações e os símbolos atuam diretamente na identidade profissional que está em construção.

Ao trabalhar com linguagens e símbolos, o professor de letras desempenha um papel fundamental no sentido de que deve analisar as mais diversas situações do cotidiano escolar e do seu trabalho a fim de compreender as totalidades que se dão a partir dos contextos. Isso parte de um ponto inicial indicativo, que tem como base a análise, reflexão e compreensão de certos fenômenos que se apresentam dentro do cotidiano escolar por exemplo. Ou seja, promove tomadas de atitudes sobre o que se faz, como se faz e o porquê e para que se faz.”

Uma vez que ao analisar as mais diversas situações do cotidiano escolar/educativas e, portanto, do seu trabalho, promove a compreensão das totalidades dos diversos contextos.

Esse estudo sobre a identidade do estudante de letras e posteriormente da sua prática docente tomou como base o estudo de Dubar (2005) que a identidade como sendo “o resultado a um só tempo instável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constrói os indivíduos e define as instituições.”

Por fim, considerando o contexto de construção da identidade e ressaltando que o caminho acadêmico é feito de muitas buscas e mudanças, consideramos Rodrigues-Júnior (2013, p. 25 apud Moita Lopes) quando menciona sobre o indivíduo e seu processo de construção identitária afirmando que “ao travar contato com a necessidade de mudança, perceberá que a sua identidade, além de complexa, é múltipla, pois se transforma com a experiência da inovação e reinventa novas formas de compreender o mundo em seu entorno.”

2.2 O professor de letras e a docência profissional

Durante a graduação, os licenciandos em letras, ao adentrarem o campo da educação, percorrem os mais variados espaços do processo de formação de um educador, de forma que ao chegarem no término dessa primeira etapa precisam, para o exercício da sua prática docente profissional, tomar uma bagagem que se alicerce no diálogo entre a teoria e a prática. Gatti (2016) conceitua, pois, a educação como um espaço onde as pessoas com níveis desiguais compartilham conhecimentos. Desta forma, a escola, principal espaço laboral dos professores, é um ambiente que propicia a troca de conhecimento com os demais sujeitos

e contribui, portanto, para a formação de um sujeito sócio-histórico-cultural. Uma vez que, há nesse processo de troca, uma aprendizagem coletiva.

Assim, o papel do professor é central neste ambiente. Pois, coordenará um núcleo do processo educativo (neste caso, a formação do aluno) em que ficarão claros os aspectos que caracterizam tanto a sua heterogeneidade cultural e social quanto a dos seus alunos. Ao mesmo tempo, suas práticas institucionalizadas, exercidas neste processo funcionam como determinantes na sua própria formação da identidade profissional.

Mas, para tanto, é preciso que sua formação tenha sido construída a partir de um processo reflexivo, baseado na compreensão da realidade que o reja ao assumir a sala de aula. Ou seja, trata-se do reconhecimento e da apropriação da identidade e postura docente. No entanto, ocorre que, para muitos recém-graduados, a sala de aula é um desafio que o(as) deslocam para uma incerteza do fazer pedagógico. Pois, a capacidade de interação, de planejamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem é um caminho sustentado pela necessidade da constante busca do saber. Configurando-se, assim, em um ato de resistência, e, sobretudo, de reflexão crítica de sua própria identidade, que neste momento, ainda está em construção.

Como infere Sanches (2001):

A identidade docente constitui o âmago da profissão docente. Ela proporciona um quadro de referência para os professores constituírem as suas próprias ideias sobre como ser professor, como agir e como compreender o seu trabalho e o seu lugar na sociedade, em virtude de que a identidade não é algo fixo nem imposto; é negociada através da experiência do sentido que atribui a essa mesma experiência (Sanches apud Flores, 2012, p. 95).

Em um curso de letras é, necessariamente, significativo salientar, segundo Bonini (2013, p. 33) que “as práticas de ensino [...] “que visam a apropriação do conhecimento sobre linguagem pelo aluno à medida que são individuadas pelo professor ou professora e compõem rotineiramente a sua ação, constituem sua identidade.” Assim como se torna perceptível na relação, quanto mais se usa a língua, mais vão se construindo papéis, mas desdobramentos de facetas se dão, trazendo para o sujeito o mundo social em que seu campo de atuação se fará.

O professor é um sujeito que deve compreender sua prática como atividade reflexiva e ter consciência crítica de suas funções em relação ao processo de ensino e aprendizagem. E não somente na escola ou na universidade, mas em qualquer espaço de ensino, que assim como estas instituições, se constituam pela socialização, colaboração, convivências, etc.

Se há na graduação do estudante de letras uma boa relação entre ensino e aprendizagem, ela funcionará para ele, quando, enfim, professor de letras, como fios da constituição da sua

identidade profissional. Uma vez que, para a (re)significação do comum e para a construção de uma unidade, seja ela do indivíduo ou do coletivo, o futuro professor deve sustentar em certos aspectos que são construídos nessa caminhada acadêmica e que servem, diretamente, de base para sua prática profissional, como o conhecimento, a cultura profissional, o “tato pedagógico”, o trabalho em equipe, a ética e o compromisso social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notadamente, este estudo trouxe pontos cruciais que devem ser considerados dentro do campo de formação de professores, e em especial, da literatura que aborda os graduandos e graduados em letras, por fazer parte, acima de tudo, de um processo necessário que é a construção da identidade e dos caminhos a que ela leva no campo prático-profissional da docência.

Ademais, é preciso ratificar que a identidade profissional do professor precisa ser compreendida como além de uma imagem; de um ente destinado a uma mera ação de produção ou reprodução de conteúdo. Essa perspectiva se torna, ainda, mais exigente com as visões neoliberais em cuja a escola acaba sendo vista apenas como um meio de progressão econômica com ascensão de cargos e remunerações que fomentam o uso de troca.

Diante desse cenário, entender os modelos da construção da identidade e atuação profissional são tarefas cruciais para quem deseja intervir nas concepções vigentes a respeito da educação. Proporcionando, a partir deste entendimento a construção e o desenvolvimento de sujeitos capazes de assimilar ofícios educacionais sob a égide do desenvolvimento crítico-reflexivo para a sociedade.

A identidade profissional segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2003) é uma construção social marcada pela multiplicidade de aspectos fundantes, se ligando a classe social, gênero, história de vida e formação profissional, circundante, também, pela heterogeneidade e instabilidade identitária. Tendo como unificador a dedicação ao ensino, sendo esta especificidade da profissão. Nóvoa (1992) aponta como somativa a formulação de três dimensões iniciais que atuam no processo de formação de uma consciência identitária docente, sendo estas a pessoal, a profissional e a institucional.

Nesse campo semântico de (re)construções permanentes da identidade profissional, sabe-se que não há como chegar a um fim determinado. Uma vez que, esta floresce e reforça de forma mútua e simultaneamente à medida que o processo estabelece uma cultura em andamento. A forma

potente para as mudanças e as próprias transformações advindas da formação dessas identidades, do contexto cultural, se sobrepõe no tempo, espaço e atuação dos sujeitos mobilizados por ele. A formação docente deve ser a premissa diante de qualquer transição e melhoria de uma sociedade, pois o docente é sem dúvida a engrenagem ativa que constrói e enfrenta um projeto de mundo.

A temática em questão se liga a reflexões sobre os caminhos da formação da identidade docente do profissional de letras, desde a fase de graduação até à docência profissional, levando em consideração aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem a construção dessa identidade. No desenvolvimento, constata-se que a formação de professores não se liga apenas como a composição de uma identidade profissional que o levará como um sujeito professor, mas, também, que representa a “si” mesmo como trabalhador.

Os apontamentos assim evidenciados neste estudo delineado possibilitaram a reflexão e a compreensão do processo em que se sustenta a construção da identidade profissional. Enquanto professores-pesquisadores, o aprendizado auferido no estudo aqui realizado foi provocativo em tom de análise, a indicar novos desdobramentos da/para a formação docente. Diante disso, reverbera Severino (2007, 245) quando nos traz uma tomada de consciência em que “A história particular de cada um de nós se entrelaça numa história mais envolvente da nossa coletividade.”

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BONINI, A. **Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities**. Linguagem em (Dis)curso, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Tradução: Joana Angélica d’Avila Melo. São Paulo: Zahar, 2018.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLORES, Maria A. A. **Formação de professores e a construção da identidade profissional**. In: SIMÃO, Ana M. V. da V; FRISON, Lourdes, M. B; ABRAHÃO, Maria H. M. B. Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação do novo século**. In: MORAES, Dênis. (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 10.set.2024.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão. **(Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento: que possibilidades?** In: ADÃO, Aurea & MARTINS, Édio (org.). *Os professores: identidades reconstruídas*. 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CONCEPÇÕES E MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MARANHÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Andressa Maria Caldas Souza²²¹

Carolina Abreu Sousa²²²

Alda Margarete Silva Farias Santiago²²³

Resumo: Este estudo inicial integra a pesquisa intitulada: “PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARANHÃO: Investigando Concepções, Modelos e Efeitos nas Práticas dos Professores”, cujo objetivo é investigar as concepções e os modelos de formação continuada de professores, ofertadas nos municípios maranhenses. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa documental e bibliográfica, a investigação concentrou-se inicialmente nos municípios de Paço do Lumiar e Vargem Grande, com ênfase no Programa Educar para Valer, considerando que esses dois municípios possuem um importante tempo de experiência, além da relevância da temática no contexto educacional brasileiro e, especialmente, no contexto maranhense. A pesquisa revela como a formação dos professores desses municípios é influenciada por tal programa e como essas conjunturas determinam as concepções e os modelos de formação que culminam ou não, nas práticas dos professores. Assim, neste texto apresenta-se os primeiros achados da pesquisa, com objetivo de refletir sobre os desafios e as concepções de formação continuada de professores da educação básica, especificamente nos municípios de Paço do Lumiar e Vargem Grande.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores da Educação Básica. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação continuada de professores não é recente, mas se configura como um campo vasto de pesquisa que ainda carece de sistematizações, especialmente no que diz respeito às concepções, modelos e à efetividade das práticas docentes na realidade educacional maranhense. Diante disso, este texto integra um projeto de pesquisa intitulado “PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARANHÃO: Investigando Concepções, Modelos e Efeitos nas Práticas dos Professores”, que

²²¹ Graduanda em Pedagogia (UFMA), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8443989476520168>. E-mail: Andressa.caldas@discente.ufma.br

²²² Graduanda em Pedagogia (UFMA), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1676770466212494>. E-mail: carolina.abreu@discente.ufma.br

²²³ Doutora em Educação Brasileira (UFC), Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8137042356481507>. E-mail: alda.farias@ufma.br

tem como objetivo analisar as concepções e os modelos de formação continuada de professores da educação básica pública nos municípios maranhenses.

Nesse primeiro momento, o foco é examinar um dos programas implementados em dois municípios do estado próximo à capital maranhense, Paço do Lumiar e Vargem Grande, e discutir os conceitos e as formas de organização escolar que emergem a partir dele. O programa em questão é o “Educar pra Valer”, desenvolvido pela Associação Bem Comum (ABC), tem parceria com a Fundação Lemann e busca oferecer assessoria técnica gratuita a municípios com sérios problemas educacionais, auxiliando na implementação de boas práticas de gestão.

Para tanto, ocorre que alguns programas irão moldar o tipo formação continuada de maneira a padronizar o trabalho pedagógico, buscando alcançar metas e resultados satisfatórios no âmbito das avaliações de larga escala, impactando na configuração do ensino e na caracterização do currículo escolar.

Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa documental fundamentada nos escritos de Nóbrega -Therrien e Therrien (2004) para analisar os dados referente a implementação do Programa Educar pra Valer nos municípios citados e suas implicações nas formas de organização, planejamento e estabelecimento de critérios da formação continuada mediante suas orientações normativas.

A partir disso, este escrito se faz importante, pois apresenta os dados iniciais da pesquisa, objetivando-se refletir sobre os desafios e as concepções de formação continuada de professores da educação básica, especificamente nos municípios de Paço do Lumiar e Vargem Grande.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa que, conforme descrito por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), prioriza o processo e a análise indutiva dos dados, sem se concentrar em métodos estatísticos como foco principal. Além disso, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica para o tratamento de documentos e para fundamentar o estudo com as produções de diversos autores, como Brzezinski (1999), Souza e Santos (2024), Borges, Aquino e Puentes (2011), entre outros, que discutem a formação continuada de professores no Brasil, com ênfase nos municípios maranhenses. Também analisamos reportagens jornalísticas e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos de 2021 e 2024.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao refletir sobre os elementos que compõem o debate em torno da educação, a formação de professores passou a ocupar um lugar de destaque nas discussões pedagógicas. Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), a partir de meados da década de 1930, esse debate começou a ganhar espaço nas produções acadêmicas de forma lenta, mas notável, e continua presente nas discussões atuais. Ao longo das décadas, esse campo de discussão foi imbuído de sucessivas mudanças que evidenciam a ausência de um padrão consistente para a formação docente (Borges, Aquino e Puentes, 2011).

Entre essas mudanças, a partir da década de 1990, a política mundial passou a ser explicitamente guiada pelo neoliberalismo, nesse contexto, propostas, resoluções e leis surgiram para orientar a formação de professores. Ainda de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 94) "as políticas educacionais atuais estão orientadas pelos valores do neoliberalismo, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva". Isso resulta na construção de espaços educativos duais, onde o ensino voltado para a elite prioriza o acesso ao ensino superior, enquanto as classes menos favorecidas recebem cursos mais rápidos, com o objetivo de inserção imediata no mercado de trabalho.

À luz desse prisma, a formação de professores tem sido impactada pela articulação de políticas globais de formação e valorização profissional, em que preceitos neoliberais, juntamente com diretrizes baseadas nesses princípios, moldam os rumos da formação dos educadores brasileiros, frequentemente em descompasso com os verdadeiros valores defendidos por esses profissionais (Brzezinski, 1999).

Nesse contexto, surgiram diferentes instrumentos para orientar essa formação. Dentre eles, diferentes programas que visam alcançar metas e o crescimento dos indicadores de qualidade, nas quais, em sua maioria, focam em avaliações externas, resultando na padronização do currículo e limitando a qualidade da educação.

O Maranhão, como parte desse contexto, reflete as tendências das políticas neoliberais implementadas a nível federal. Essa realidade pode ser notada com a implementação do programa Educar pra Valer, voltado a melhorar a gestão educacional e a qualidade da aprendizagem. De acordo com a apresentação do programa no site da Associação bem comum (2024), seu propósito é alfabetizar as crianças na idade certa para elevar a qualidade da educação nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, e para alcançar esse e outros objetivos, a formação continuada de professores é uma parte central.

O programa é implementado em diversos municípios maranhenses; sendo que, neste estudo inicial busca-se refletir sobre os desafios e as concepções de formação continuada de professores da educação básica, especificamente nos municípios de Paço do Lumiar e Vargem Grande, que têm mais de cinco anos de experiência na implementação do projeto.

O governo municipal de Paço do Lumiar em parceria com a Fundação Lemann passou a implementar em 2018 o programa de gestão Educar pra Valer, apontando a necessidade do aumento dos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A partir desse programa, nomeado no município “Libertar pelo Saber”, tem se pensado na organização escolar das instituições envolvidas, junto dos materiais didáticos e os espaços de formação docente (Silva, Albuquerque, 2024).

Conforme destacou Soares (2023), após a avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação Educa pra Valer (SAEV), os resultados evidenciaram um desempenho notável dos estudantes, com um aumento de 400% no teste de fluência em leitura, o que nas palavras da então secretária de educação do município, Yanne Pessoa, foi satisfatório.

No município de Vargem Grande, assim como em Paço do Lumiar, o programa é implementado com o apoio da Fundação Lemann, mantendo a nomenclatura original. Em 2024, Lena Silva, coordenadora do programa, destacou que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município aumentou de 4,8 em 2021 para 7,2 em 2024, alcançando o maior número já registrado. Ela enfatizou a importância desse crescimento para o progresso das crianças e jovens do município (Mesquita, 2024).

Entretanto, como menciona Souza e Santos (2024, p. 14), “é possível inferir que esses investimentos não surgem sem uma contrapartida, pois essas organizações trazem uma intencionalidade, decorrente da ideologia que as precede [...]”. Logo, entende-se que esse apoio financeiro às escolas não se dá de maneira altruísta mas possui intencionalidade que se refere aos objetivos propostos pelos programas que interferem na organização escolar. Isso implica no fornecimento de capacitações aos professores que podem influenciar ou não, a sua prática pedagógica.

Portanto, o Programa Educar pra Valer pode exercer uma influência significativa na formação dos professores. É possível conjecturar que, ao oferecer formações constantes, o programa pode orientar os professores a adotarem estratégias que se alinhem às diretrizes

estabelecidas pelas instituições privadas que apoiam o programa. Contudo, é necessário investigar até que ponto essas formações transformam a prática docente e alinham-se a uma lógica padronizada condizente ou não com as necessidades específicas de cada município.

Voltar-se às discussões que permeiam esse programa é fundamental. Contudo, é importante ressaltar as limitações encontradas quanto à disponibilidade e acessibilidade de documentos sobre o Programa. Embora alguns estudos já tenham sido publicados, ainda se faz necessário um aprofundamento das pesquisas sobre sua implementação nesses municípios, uma vez que os resultados encontrados apresentam divergências em relação à prática docente e à efetividade das ações propostas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, os estudos sobre a formação de professores têm destacado a influência dos preceitos neoliberais na elaboração de programas que orientam os rumos da educação. Como uma pesquisa iniciante, o presente estudo busca contribuir para esse campo de debate ao refletir como a formação de professores em dois municípios maranhenses é influenciada por um dos programas educacionais e como suas condições específicas determinam as concepções e modelos de formação que se refletem, ou não, nas práticas pedagógicas dos professores.

Embora a falta de estudos que enfoquem a implementação do programa Educar pra Valer e seus impactos nesses municípios ainda seja um desafio que limita as reflexões sobre o tema, os primeiros achados dessa pesquisa iniciante apontam para a necessidade de ampliar e aprofundar as investigações sobre o funcionamento e os efeitos desse programa.

Em conclusão, é necessário voltar o olhar para o Programa Educar pra Valer, e em outros programas de formação continuada, analisando os seus efeitos na formação docente, atentando às suas diretrizes e como as mesmas influenciam as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Programa Educar pra Valer. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>. Acesso em: 12 out. 2024.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, ano 20, n.º 68, dez. 1999.

DE SOUZA, Davi Amancio; DOS SANTOS, Arlete Ramos. Educar pra valer ou adestrar pra valer? Discussões sobre o trabalho docente. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 1, p. 1-23, 2024.

MESQUITA, **Alpanir**. Após divulgação do maior IDEB da história, Vargem Grande é destaque em evento da Associação Bem Comum. *Blog do Alpanir Mesquita*, 17 abr. 2024. Disponível em: <<https://alpanirmesquita.blogspot.com/2024/04/apos-divulgacao-do-maior-ideb-da.html>> Acesso em: 8 out. 2024.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

SILVA, Bruna Carolina Albuquerque; ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Programa Educar pra Valer em escolas da rede pública municipal de ensino em Paço do Lumiar - MA**: implicações na gestão escolar e no atendimento educativo. In: MARTINS, Ana Patrícia Sá; ALVES, Kallyne Kafuri; BRUSSIO, Josenildo Campos; VILANOVA-CAMPELO, Regina Célia (org.). *Gestão educacional e escolar: sulevar para esperar*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024. p. 177-187.

SOARES, **Zeca**. Teste revela crescimento de até 400% na aprendizagem de Paço do Lumiar. Zeca Soares, 2023. Disponível em: <https://www.zecasoares.com/2023/09/27/teste-revela-crescimento-de-ate-400-na-aprendizagem-de-paco-do-lumiar/>. Acesso em: 9 out. 2024.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PICOS-PI

André Ferreira Bezerra²²⁴

Rinalva Sales de Oliveira Cabral²²⁵

Dr. Carlos André Sousa Dublante²²⁶

Resumo: O presente trabalho traz o tema, Coordenação Pedagógica: contribuições à formação docente em escolas da rede estadual no município de Picos-PI. Objetivo geral: analisar as atribuições dos coordenadores pedagógicos, com foco na responsabilidade pela formação continuada, específicos: compreender o processo de profissionalização, verificar como acontece as formações continuadas e analisar a prática pedagógica dos coordenadores. A metodologia fundamenta-se no materialismo histórico dialético. A pesquisa é qualitativa com revisão bibliográfica de autores como Libâneo (2004), (Cury, 2000), Placco (2011) dentre outros e de campo. Instrumentos de coleta de dados, entrevista semi-estruturada. Para análise dos dados Bardin (2016). Pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Docente. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a coordenação pedagógica passou por modificações relacionadas ao perfil do profissional que atua nesta função, transitando por ser fiscalizadora com características controladoras de inspeção, supervisão até a atual prática da mediação pedagógica. Diante das diversas atribuições o coordenador pedagógico atualmente é visto como aquele faz tudo na escola que apaga vários incêndios durante o dia, no sentido figurado, na verdade nos referimos as inúmeras situações que surgem nas escolas desde a organização do trabalho pedagógico, atendimento a pais e alunos, mediação de conflitos, formação docente, organização de documentos, fichas, atas, regimentos, projetos políticos pedagógicos dentre outras atribuições inerentes a função.

²²⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. andre.fb@discente.ufma.br

²²⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. rinalva.sales@discente.ufma.br

²²⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Professor Associado I do Departamento de Educação II - Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. São Luís MA. carlos.dublante@ufma.br

Lançando um olhar direcionado às contribuições da coordenação pedagógica ao que tange a formação continuada na escola, propomos como objetivo geral analisar as atribuições dos coordenadores pedagógicos, tendo como direcionamento a responsabilidade pela formação continuada em serviço dos docentes da rede estadual de educação no município de Picos - PI. De maneira específica procurou-se: Compreender o processo de profissionalização da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro. Verificar como acontece as formações continuadas em algumas escolas públicas da rede estadual no município de Picos – PI. Analisar a prática pedagógica dos coordenadores em relação a formação docente na escola e produzir orientações pedagógicas sobre como o coordenador pedagógico pode estruturar a formação docente na escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual fazemos uso do método do materialismo histórico dialético que permite uma compreensão da realidade a luz das categorias: totalidade, contradição, hegemonia e mediação. Ressaltamos a importância de considerar as categorias do método como complementares para compreensão da realidade. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo o fenômeno, isoladas do movimento significa torná-las objeto de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real. (Cury, 2000 p. 20).

O trabalho é composto de revisão bibliográfica contemplando autores atuais com suas respectivas contribuições para o tema proposto, desta feita pretendemos discutir as contribuições da coordenação especificamente em relação a formação continuada. No entanto, antes apresentamos um breve histórico da função, a presença do pedagogo, figura imprescindível na coordenação e ainda pontuamos a importância das vivências na escola refletindo acerca da formação inicial deste profissional e seus desafios na organização do trabalho pedagógico.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Um olhar na trajetória histórica da coordenação pedagógica consolida a compreensão desta função que é desempenhada por profissionais da educação, desse modo, por meio de um breve histórico discorreremos sobre as características atribuídas à função ao longo de sua presença na educação brasileira contemplando momentos relevantes do pedagogo e o desempenho de suas atribuições. Dito isto, apresentamos os caminhos trilhados na busca de uma identidade profissional, em relação às nomenclaturas utilizadas nos vários períodos da história de educação

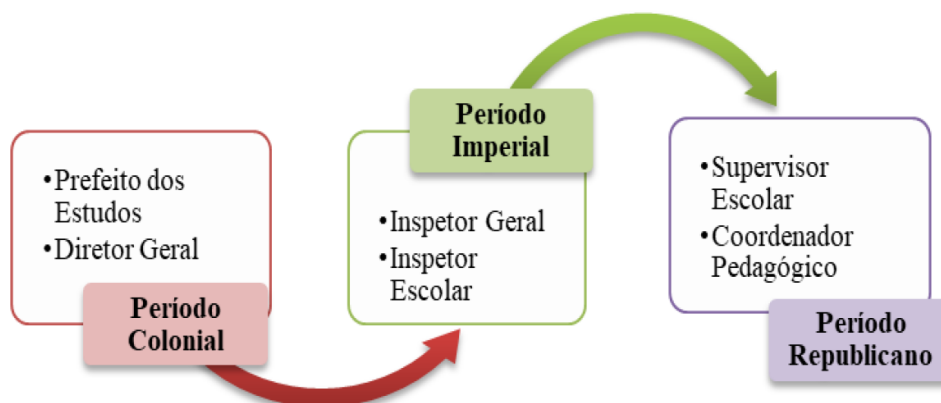
brasileira temos a figura do prefeito de estudos, inspetor, supervisor, estas com características de cunho fiscalizador, controlador das ações dos professores.

A vertente técnica da supervisão era representada pela figura do Inspetor Chefe, e posteriormente pelo Inspetor Escolar, mais próximo do professor, com a finalidade de supervisionar e controlar o comportamento, a fim de manter a ordem ou a disciplina. De acordo com Lima (2001) a supervisão tinha como objetivo um ensino fundamentado na eficiência por meio de uma padronização de ações:

No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. No começo do século XX, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria de ensino e na medida dos resultados de aprendizagens dos alunos (Lima, 2001, p. 70).

As reformas na educação que aconteceram do início do século XX baseavam-se na importação de modelos educacionais considerados eficientes de países estrangeiros para serem replicados e até mesmo testados na realidade de uma nação de dimensões territoriais continentais composta por diversas culturas, dialetos e particularidades próprias de cada região. A história nos mostra que o papel dos inspetores escolares era restrito dentro das escolas, como profissionais fiscalizadores que aderem às normas e pouco contribuem para o debate e a organização da educação. Para ilustrar essa trajetória, Machado (2020), com base em Saviani (2008) e Barros (2017), criou o seguinte diagrama para mostrar as diversas etapas da coordenação instrucional:

Figura 1 – Fases da coordenação pedagógica durante a história do Brasil



Fonte: elaborado por Machado (2020), com base em Saviani (2008) e Barros (2017).

Após o período da redemocratização na década de 1980 surge o entendimento da relevância de um profissional mediador, o coordenador pedagógico, superando a visão arcaica de fiscalização. No entanto, para analisar as atribuições da coordenação é pertinente compreender o processo de profissionalização, ou seja, sua prática pedagógica, assim discutimos a escola como espaço democrático, lugar para a coordenação pedagógica acontecer.

Por envolver diversos aspectos relacionados a interesses coletivos e particulares a escola é um ambiente naturalmente conflituoso, neste sentido podemos ainda refletir sobre as implicações da atuação do coordenador, pois este é um dos que integram a equipe gestora da escola sendo responsável pelas questões de ordem pedagógica, para tanto apontamos ser necessário para o pedagogo estar fundamentado no tripé da pedagogia, currículo, didática e avaliação. Ser gestor pedagógico demanda formação e liderança, haja vista o grande desafio na função, pois assim como um maestro o coordenador precisa orientar os professores e alunos no caminho do trabalho coletivo e no desenvolvimento da aprendizagem.

[...] O Coordenador Pedagógico é o elo que afina as ações na escola. Seu trabalho se assemelha ao ofício de um grande maestro que rege sua orquestra a partir das especificidades de cada instrumento, considera as peculiaridades de cada um e realiza a mediação necessária para desafiar cada elemento a emitir seu melhor som, a fim de garantir a construção da mais bela melodia (Salvador, 2012, p. 04).

Um fato marcante na atuação do coordenador é a existência ou não de uma legislação que regulamenta a função. Como a pesquisa é direcionada a analisar as atribuições deste profissional em algumas escolas da rede estadual do município de Picos – PI, discutimos acerca das legislações tanto nacionais quanto regionais refletindo sobre as exigências para exercício da função, além das formas de ingresso e atribuições. Dentre os documentos analisados ponderamos algumas portarias e em especial a publicação no Diário Oficial do Estado do Piauí de nº 99 de 30 de maio de 2016, página 112, que trata da função do coordenador pedagógico afirmando sua atribuição de formador diante da formação docente, tornando público as orientações gerais para a função de coordenador, nas escolas da rede estadual do Piauí.

Ressaltamos a relevância de uma legislação específica para a atuação deste profissional, pois uma descaracterização da função é uma das queixas dos coordenadores, além do fato de direcionar as ações para as reais atribuições, fortalecendo a prática pedagógica e engajamento da equipe docente.

3 O PEDAGOGO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO FORMADOR

A formação inicial é referida como a fase preâmbulo do desenvolvimento profissional García (1999). Nesse sentido, a importância dos pedagogos na coordenação se inicia exatamente a partir do seu processo formativo, destacando momentos importantes que contribuem para a construção da identidade dos coordenadores pedagógicos e considerando suas responsabilidades em relação à organização do trabalho docente nas escolas.

Ao aprofundarmos a discussão sobre a formação continuada por meio de uma coordenação docente que se centra no envolvimento das ações de dirigentes escolares, enquanto formadores, articuladores da relação escola e comunidade, ou até no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, consideramos que esses aspectos são atinentes ao processo formativo desses profissionais e estão relacionados ao exercício de suas funções. Contudo, as dificuldades de mobilização dos professores e a efetividade da liderança através do domínio das três principais áreas da pedagogia: formação, currículo e avaliação, são desafios presentes na atuação do pedagogo enquanto líder do processo de ensino.

Lançamos um olhar sobre o papel do professor depois de graduado, refletindo sobre a necessidade de desenvolvimento profissional através das formações continuadas realizadas nas escolas pelo coordenador. No entanto é fundante perceber os entraves da profissão docente diante desta busca de crescimento como o adoecimento dos professores, dentre outros aspectos. Para Facci (2004, p. 25) [...] “é necessário analisar a profissão docente levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais, desenvolvidos a partir de transformações históricas”.

O papel do professor depois de graduado está entrelaçado à compreensão inicialmente da necessidade de pesquisa e estudo juntamente aos saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais, pois na dinâmica da ministração de aulas, o compartilhamento de práticas entre os colegas de profissão, as orientações da coordenação, reforçam o desenvolvimento profissional. Todavia, outro aspecto influencia esse desenvolvimento profissional, a organização do trabalho pedagógico pela coordenação.

O papel do educador na coordenação docente desdobra-se através de um percurso de qualificação profissional onde se exige uma compreensão mínima do tripé da organização deste trabalho, porque ao olhar para o currículo é preciso perceber que não se trata apenas de escolher determinados cursos, conteúdos, mas mobilizar os professores para a ação de orientar e refletir sobre a sua prática docente, tendo em vista que a formação da qual participam é relevante para a

formação do futuro cidadão. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva, (2005, p. 16) “O currículo é também uma questão de identidade.”

A gestão do currículo direciona as ações dos professores podendo caracterizar uma prática reprodutora ou reflexiva. A escola atual possui diversas demandas inerentes a questões sociais, econômicas, políticas e emocionais. Para Libâneo (2004, p. 46):

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética. Libâneo (2004, p. 46).

Formação continuada na escola é um vetor potente do ponto de vista pedagógico, ao mesmo tempo demanda gestão de processos, recursos, pessoas. Suas implicações podem ser de docentes atuantes críticos que realizam uma reflexão de sua própria prática ou podem se tornar reprodutores de metodologias de forma técnica sem uma discussão das possibilidades de tais ações.

4 VIVÊNCIAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: Reconstruindo a prática à luz dos saberes pedagógicos.

Práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas permitem a pesquisadores da educação a possibilidade de refletir acerca de como estas podem contribuir de maneira positiva ou negativa na tomada de decisões dentro de um contexto educacional dinâmico constituído de processos complexos que envolvem conflitos de interesses. Para Libâneo (2012, p. 44): [...] “estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos, constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores”. Inerente a tudo que acontece na escola, ressaltamos a relevância da historicidade dos membros da comunidade escolar destacando a coordenação pedagógica como mola propulsora desses processos desafiadores.

Diante dos inúmeros desafios presentes na prática pedagógica da coordenação pontuamos a formação continuada na escola como um dos mais importantes, haja vista está envolvido nesta atribuição a possibilidade da promoção do desenvolvimento profissional pautado nos reais problemas enfrentados por professores e gestores no ambiente escolar. Todavia, a descaracterização da função de coordenador pedagógico tem revelado um obstáculo para a concretização da formação continuada. Segundo Orsolon (2006, p. 20):

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano - interacionais e técnicas, reveladas em sua prática (Orsolon, 2006, p. 20)

A organização do trabalho coletivo é fator decisivo diante do desafio da realização de formação continuada na escola. Por ser visto como esse agente de mudanças a responsabilidade é direcionada à coordenação para conduzir o processo formativo, contudo as condições nem sempre estão a favor sendo necessário articular outras formas de mobilização docente. Para a professora Elizabeth Campos é necessário ao coordenador pedagógico: “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”. (Campos, 2015, p. 54).

A experiência docente fortalece a prática pedagógica do coordenador pedagógico, mesmo antes de chegar na coordenação o professor pode ter uma expectativa equivocada a respeito da atuação profissional como coordenador. Culturalmente a ideia de se ausentar da docência para a função é percebida como uma promoção, premiação ou avanço da carreira, um pensamento distorcido da realidade em relação as atribuições deste profissional. Desta forma, a vivência na coordenação pode ser desvirtuada de um dos principais objetivos de sua atuação, a formação continuada na escola, pois através da organização do trabalho pedagógico direcionado para a reflexão da prática do professor promove a desenvolvimento deste profissional da educação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Após a construção da fundamentação teórica através da revisão bibliográfica o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade Federal do Maranhão – UFMA para emissão do parecer de consubstanciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA) que ocorreu no dia 23 de Maio de 2024, logo em seguida foram realizadas as quatro entrevistas propostas com coordenadoras pedagógicas conduzidas por um roteiro previamente estabelecido obedecendo uma estrutura alinhada com as questões motivadoras e aos objetivos de forma a contemplar três eixos da pesquisa separados em um de identificação profissional, o segundo acerca das atribuições da função e o terceiro sobre a formação docente na escola pela coordenação, culminando em uma entrevista semiestruturada com 22 perguntas

fechadas e abertas. Por conseguinte, será realizada a análise dos dados e discussão com autores para assim chegar a conclusão da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta de analisar a contribuições da coordenação pedagógica em relação a formação continuada na escola constatamos por meio da revisão bibliográfica a relevância da historicidade da função da supervisão percebendo a escola como espaço democrático que proporciona a concretização da organização do trabalho pedagógico tendo a presença do pedagogo um mobilizador e líder do processo de ensino de maneira específica na condução da formação continuada na escola.

Portanto, por meio do materialismo histórico dialético temos uma lente que proporciona um olhar amplo da totalidade, contradição, hegemonia e mediação das diversas situações inerentes a prática pedagógica da coordenação. Assim, discutimos as falas de autores com as dos profissionais levando em consideração os diversos aspectos relacionados aos desafios que envolvem as implicações da formação docente na escola e as contribuições do coordenador no desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Elizabeth Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos currículos de debates**. 1 ed. Jundiaí. Paco Editorial 2015.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DIÁRIO OFICIAL. Nº 99. **Orientações gerais para a função de Coordenado Pedagógico nas escolas da rede estadual do Piauí**. 30 de maio de 2016, pag. 112.

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.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LIMA, E. C. de. **Um olhar histórico sobre a supervisão.** In: RANGEL, M. (org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. **O desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos:** construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar / Mauricéia Silva da Trindade Machado. – 2020. 205 f.:il. Cópia de computador (print out). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa.** Salvador, 2012.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES

Rithala Mylena da Conceição Brandão²²⁷

Resumo: Este trabalho vem abordar sobre a percepção dos/das professores/as sobre Educação Financeira nos anos iniciais. Tendo como objetivo principal identificar os desafios enfrentados pelos professores/as no tratamento de questões voltadas à Educação Financeira. De cunho documental, bibliográfico e questionário realizado via plataforma *Google Forms* com professores/as dos anos iniciais. Concluindo que há lacunas expressivas no preparo dos/as docentes para lidar com o tema, vendo como melhoria do ensino a oferta de formações específicas sobre o conteúdo, a adoção de livros didáticos, além da inclusão de atividades que aproximem os alunos da realidade financeira.

Palavras-chave: Educação Financeira. Formação continuada. Anos Iniciais

1 INTRODUÇÃO

A educação financeira emerge como um tema de crescente relevância no panorama da sociedade brasileira contemporânea, especialmente em um contexto de complexidade econômica e desafios financeiros constantes. A carência de alfabetização financeira adequada pode desencadear uma série de consequências adversas, como o endividamento exacerbado, a má gestão de recursos e a incapacidade de tomar decisões financeiras ponderadas. Evidências indicam que as bases do comportamento financeiro são estabelecidas precocemente, por volta dos cinco anos de idade, sendo significativamente influenciadas pelas práticas e discursos observados no ambiente familiar.

As crianças de hoje estão a cada dia sendo expostas a um mundo capitalista, antes mesmo de completar seus 10 anos, já querem possuir celulares, tablets, videogames, eletrônicos que na época dos seus pais eram considerados luxo, por serem caros demais. Elas passam a maior parte do tempo em frente a estes dispositivos, tendo acesso a conteúdos e propagandas. Assim o mercado aproveita esse público infantil para que eles possam influenciar os pais a comprarem o que

²²⁷Discente do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, estagiária. E-mail: rithala.brandao@discente.ufma.br

desejam, muitos insistem incansavelmente até que eles comprem, mesmo não tendo ideia do valor real que aquilo pode ter.

Diante disso, faz-se necessário ensinar conceitos financeiros desde os anos iniciais do ensino fundamental, para que as crianças tenham a chance de aprender sobre gerenciamento financeiro, economia e investimentos de forma eficaz, preparando-os para lidar com responsabilidades financeiras futuras. A educação financeira, como processo educacional, visa aprimorar as habilidades necessárias para gerir finanças de maneira adequada, evitando dívidas, gastos desnecessários e a falta de reservas a longo prazo. Isso pode garantir um futuro mais seguro e saudável para esses estudantes, pois ao aprenderem a distinguir entre necessidades e desejos, elas serão capacitadas a tomar decisões informadas sobre como gastar seu dinheiro de forma a satisfazer suas necessidades básicas sem cair em armadilhas financeiras desnecessárias.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelos professores/as no tratamento de questões voltadas à educação financeira. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa tendo como procedimento a pesquisa documental e bibliográfica para a sua construção metodológica, e para melhor aprofundamento foi realizado questionário via *Google Forms* tendo como público alvo, professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, onde serão analisadas as respostas para compreender melhor como está a sendo transmitida a educação financeira para esses/as alunos/as e se realmente está sendo ofertada.

2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

Nos primórdios da civilização, quando as comunidades ainda estavam se formando, as sociedades viviam da caça, da pesca, posteriormente começaram a cultivar, cuidar de animais, aprenderam a criar ferramentas para utilizá-las no dia a dia, no entanto, ainda viviam em pequenos grupos. Com o passar do tempo, foram criando vínculos uns com os outros, e começaram a praticar uma técnica chamada “Escambo”, era uma relação de troca de bens e serviços, sendo a primeira forma de comércio entre os povos. Logo mais esse processo foi evoluindo. Surgindo a importância de valorizar metais preciosos, como ouro, prata e bronze, que logo mais os tornaram uma matéria prima monetária ideal para serem usados como dinheiro. Hoje em dia, o dinheiro assumiu muitas formas, desde moedas e notas físicas até transações eletrônicas e criptomoedas. No entanto, a essência do dinheiro como meio de troca e armazenamento de valor permanece fundamental para

o funcionamento das economias modernas, sendo assim, tornando-se algo crucial nas sociedades, hoje tudo se move em volta do dinheiro, e por que não aprender isso desde cedo?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a Educação Básica no Brasil e inclui a educação financeira como um dos temas a serem abordados no currículo escolar. Ela propõe que a educação financeira seja integrada de forma transversal e interdisciplinar, abordando conteúdos que permitam aos estudantes desenvolver competências essenciais para a gestão de suas finanças pessoais e para a compreensão das questões econômicas e financeiras do mundo contemporâneo.

Por que isso é importante? Na sociedade consumista em que vivemos, é crucial reavaliar nossa relação com o dinheiro e a forma como gastamos. Desde cedo, as crianças são bombardeadas com propagandas de brinquedos, jogos, roupas, materiais escolares, entre outros. Portanto, é fundamental ajudá-las a desenvolver um pensamento crítico sobre o que realmente precisam e o que desejam. Azevedo e Gonçalves (2006, p. 104) tem como “o pensar um dos recursos humanos imprescindíveis, tanto para a produção de explicações, quanto para a constituição dos sentidos”. Essa ideia reforça a necessidade de promover esse pensamento desde cedo, capacitando os/as alunos/as a serem mais do que simples receptores de conhecimento, mas agentes ativos na construção de seu entendimento.

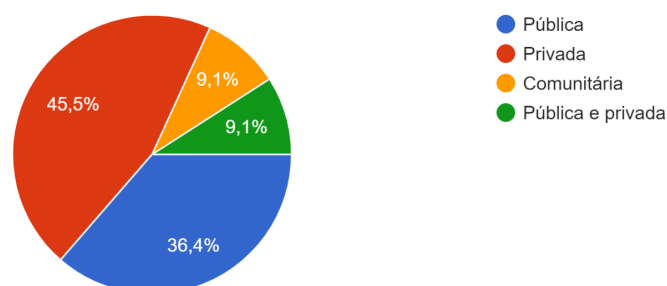
2.1 Percepções dos/as professores/as participantes em relação a Educação Financeira

Nesta subseção foi abordado a percepção dos professores/as sobre a Educação Financeira em sala de aula e de que forma falam sobre ela. Inicialmente foi elaborado um questionário utilizando a plataforma do *Google Forms* contendo 16 questões abertas e fechadas. Sendo cinco para conhecimentos gerais deles/as e onze para o entendimento dos/as mesmos/as sobre o tema e questão.

Através desse instrumento, foi possível captar percepções e práticas relacionadas à educação financeira no cotidiano pedagógico. O questionário buscou, além de identificar o nível de familiaridade dos/as docentes com o assunto, entender as principais dificuldades e desafios enfrentados por eles/as ao trabalhar essa temática em sala de aula. Ao todo, foram obtidas onze respostas, cujos resultados serão apresentados a seguir por meio de gráficos e respostas descritivas, proporcionando assim uma análise visual e detalhada dos dados coletados.

No primeiro conjunto de perguntas, foi identificado o contexto em que os/as professores/as atuam, questionando se eles/elas estão inseridos na rede pública, privada, comunitária ou se atuam em mais de um desses ambientes. Essa informação é crucial para entender o panorama em que a educação financeira é trabalhada, pois a rede em que os/as educadores/as estão pode influenciar diretamente as práticas e abordagens adotadas, portanto, no gráfico a seguir obtive as seguintes respostas:

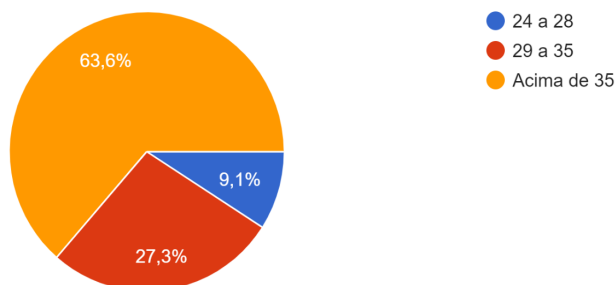
Gráfico 1: Rede de ensino que os participantes atuam



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do Google Forms, 2024

45,5% ou seja cinco das onze respostas eram de professores que atuam na rede privada, 36,4% que são quatro atuam na rede pública, e as porcentagem 9,1% é 1 educador/a da rede comunitária e um da pública e privada. É notório ver um panorama diversificado dos respondentes da pesquisa, essa diversidade abrange os aspectos da educação financeira nos espaços de ensino, a fim de perceber como ela é vista neles. Nas seguintes respostas foi questionado sobre em qual faixa etária eles/as estavam e a quanto tempo eram professores/as, vejamos a seguir as respostas:

Gráfico 2: Faixa etária dos/as participantes



É perceptível notar como a maioria deles/delas tem uma faixa etária acima de 35 anos, onde possuem uma experiência profissional longa e significativa, como será mostrado na resposta seguinte, sobre o tempo de formação deles/delas, onde três das onze respostas lecionam entre 3 a

7 anos, outros seis lecionam de 10 a 20 anos e dois entre 29 e 30 anos. Portanto, é notório verificar que o grupo é diversificado em termos de idade, garantindo-me respostas fundamentadas nas experiências práticas deles/delas.

A experiência em sala de aula desses professores/as mostra, que uma carreira longa e consolidada, pode contribuir de maneira significativa para a qualidade do ensino. Pois elas/eles possuem um repertório de práticas pedagógicas, que foram sendo aprimoradas ao longo dos anos, permitindo-lhes adaptar suas estratégias de ensino às diferentes necessidades dos alunos. Esses docentes mais experientes em sala de aula, podem servir como mentores para seus colegas mais jovens, promovendo assim uma troca constante de saberes fortalecendo o ambiente escolar.

Feita a análise dos participantes da pesquisa, nestas próximas perguntas foi abordado a compreensão dos/as mesmos/as sobre a Educação Financeira, vejamos a seguir:

Na pergunta seis foi questionado a eles/elas se tinham recebido algum tipo de formação sobre a Educação Financeira e 81,8% ou seja, nove dos/as onze responderam que **Não** tiveram nenhum tipo de formação sobre o assunto e apenas 18,2% ou seja, dois chegaram a ter formação na escola onde trabalha, e um/uma deles/delas, além da formação continuada fez cursos, para Nóvoa (2002, p. 23), “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Portanto, essa formação contínua é essencial para que eles/elas se mantenham atualizados frente às constantes mudanças educacionais e sociais, garantindo uma prática pedagógica mais eficaz e sintonizada com as necessidades dos estudantes e do contexto em que estão inseridos. Visto que a maioria dos professores não possui formação em educação financeira, o que aponta para uma lacuna significativa na formação docente. Considerando a importância crescente desta educação na sociedade em que vivemos, é essencial que as políticas educacionais passem a incluir essa temática nos programas de formação inicial e continuada dos professores. Isso garantiria que todos os educadores estivessem aptos a ensinar esse conteúdo com competência e confiança. Conforme descrito por (Dolors, 2003, p. 160):

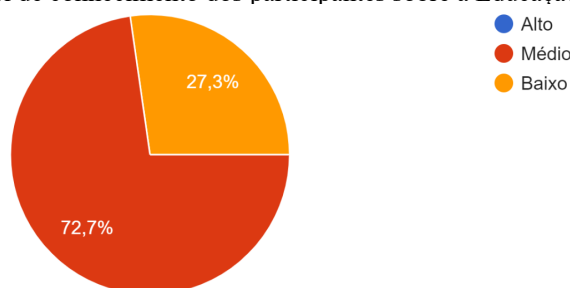
A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

A autora nos dá uma visão de que a educação dos professores deve ser um processo contínuo e dinâmico, onde o desenvolvimento profissional se estende além das fronteiras do

sistema educacional tradicional, contribuindo assim para um ensino de maior qualidade e mais adaptado às demandas da realidade de agora.

Sobre o nível de conhecimento desses professores/as sobre a Educação Financeira, é visto nos resultados que grande parte tem um domínio mediano correspondente a 72,7% do conteúdo e 27,3 tem um nível baixo, esses resultados indicam-me que, embora a maioria dos professores/as tenha algum entendimento da temática, ainda há lacunas consideráveis em seu domínio pleno. O fato de muitos terem um conhecimento mediano sugere-me que eles podem ter uma base teórica ou prática, mas ainda carecem de aprofundamento ou segurança para aplicar esse conhecimento de forma mais sistemática e eficaz em sala de aula, vejamos o resultado no abaixo:

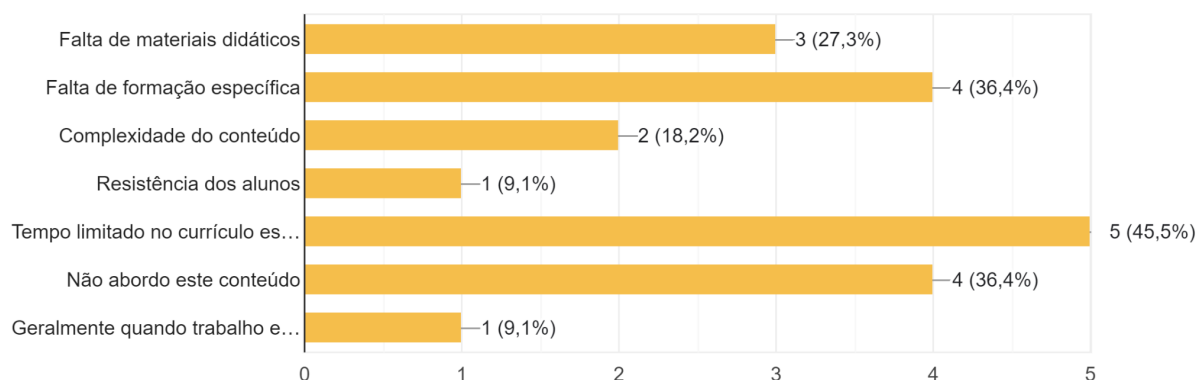
Gráfico 5: Nível de conhecimento dos participantes sobre a Educação Financeira



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do Google Forms, 2024

Portanto, é visto uma necessidade ainda maior para que haja a oportunidade ou necessidade de aumentar a capacitação nessa área, através de programas educacionais ou iniciativas voltadas para melhorar a compreensão da educação financeira desses profissionais da educação.

Adiante veremos os principais desafios enfrentados por esses/as educadores/as ao se trabalhar com Educação Financeira nas aulas, é analisado que o principal desafio é o “tempo limitado no currículo escolar”, mencionado por 45,5%, ou seja, 5 dos respondentes. Além disso, 36,4% que são 4 dos/as participantes/as apontam tanto a “falta de formação específica” quanto o fato de “não abordarem o conteúdo”. A “falta de materiais didáticos” foi citada por 27,3% correspondente a 3 dos/as entrevistados/as, enquanto 18,2%, ou seja, 2 destacaram a “complexidade do conteúdo” como um obstáculo. A resistência dos alunos e a dificuldade em focar na Educação Financeira devido a outros conteúdos foram mencionadas por 9,1%, que é apenas 1 dos participantes. Portanto, esses dados sugerem que os principais entraves são a falta de tempo, formação e recursos apropriados para abordar sobre essa educação, veremos no gráfico abaixo os dados coletados:

Gráfico 9: Desafios enfrentados ao ensinar sobre Educação Financeira

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do Google Forms, 2024

E ao questionar sobre o que poderia ser feito para melhorar o ensino da Educação Financeira, os respondentes deram várias sugestões e estratégias. Uma das principais ideias é a “inclusão de um horário específico no currículo escolar”, o que garantiria espaço para a abordagem desse tema de maneira estruturada e contínua. A “disponibilidade de materiais” apropriados também é apontada como fundamental para que os educadores possam ensinar o conteúdo de forma eficaz. Além disso, muitos professores defendem a utilização de projetos práticos que permitam aos alunos vivenciar o conteúdo em situações reais, fora da sala de aula, o que ajudaria a contextualizar o aprendizado de maneira mais relevante e aplicável.

Outro ponto mencionado é a importância de formações semestrais para capacitar os/as professores/as, garantindo que estejam preparados para ensinar a Educação Financeira de forma mais adequada. Alguns/algumas educadores/as também sugerem a adoção de livros didáticos específicos para o tema, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Em suma, as sugestões refletem a necessidade de uma abordagem mais prática e integrada, com o apoio de materiais didáticos e uma formação contínua dos/as professores/as, para que o ensino sobre Educação Financeira seja eficaz e significativo para os/as alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo abordou sobre a Educação Financeira: percepções dos/as professores/as participantes. Observando que apesar do tema em questão ser reconhecido como importante, ele

ainda enfrenta desafios significativos para sua implementação eficaz. A maioria dos professores/as que participaram da pesquisa compreende o valor dessa educação para a formação integral dos/as alunos/as, destacando a conscientização sobre o consumo, planejamento e organização financeira como aspectos essenciais para o futuro desses/as estudantes em uma sociedade globalizada e consumista a qual estamos inseridos/as.

Contudo, há lacunas expressivas no preparo dos/as docentes para lidar com o tema, como principais obstáculos identificados, o tempo limitado no currículo escolar, a falta de formação contínua sobre o tema, a escassez de materiais didáticos apropriados e a complexidade do conteúdo. Isso revela a necessidade de iniciativas que promovam a capacitação docente e a inclusão de um espaço específico no currículo escolar para a Educação Financeira. Além disso, a criação de projetos práticos e a disponibilização de recursos pedagógicos são fundamentais para que o tema seja abordado de forma eficaz.

Vendo como melhoria do ensino, a oferta de formações específicas sobre o conteúdo, a adoção de livros didáticos, além da inclusão de atividades que aproximem os alunos da realidade financeira. Com essas mudanças, é muito provável que as novas gerações desenvolvam competências essenciais para uma vida financeira equilibrada e responsável. Além disso, o estudo apontou, assim, para necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão formal da Educação Financeira nos currículos escolares, reforçando sua relevância no contexto educacional e social atual.

Portanto, o estudo atingiu seus objetivos ao analisar de forma documental e de experiências práticas com professores/as sobre a importância da Educação Financeira, destacando que ela é sim significativa nos currículos escolares. Este trabalho contribui para o banco de dados de futuras pesquisas relacionadas ao tema, promovendo análises detalhadas e atuais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cláudia, & GONÇALVES, Daniela. (2006). **O valor e a utilidade da filosofia para crianças**. Saber Educar, 4, 103-111.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2003. p. 160.

Educação Financeira - Ministério da Educação. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag35987-educacao-fianceira>>. Acesso em: 05 jul.
2024

NÓVOA, Antonio. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

Programa Educação Financeira da Escola - Ministério da Educação. Disponível em:
<<https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-educacao-financeira-da-escola>>.
Acesso em: 21 abr. 2024.

EMOCIONALMENTE COMO ESTOU PARA COMUNICAR O MEU TCC?

Lais Reis Chagas²²⁸Marcia Theresa Muniz dos Santos²²⁹Walkiria de Jesus França Martins²³⁰

Resumo: O artigo relata experiências vivenciadas por estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) durante o Estágio em Formação de Formadores, no primeiro semestre de 2024. Este estágio supervisionado visa desenvolver conhecimentos e capacidades docentes, promovendo a reflexão crítica sobre a formação contínua de professores da Educação Básica. Integrando as ações no estágio, desenvolveu-se a atividade formativa: “EmocionalMENTE, como estou para comunicar meu TCC?”. Investiga-se como as emoções influenciam a comunicação na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estudo de natureza qualitativa, incidiu nas percepções dos graduandos sobre a comunicação do TCC. Utilizou-se um formulário de avaliação diagnóstica e as referências como Garcia (1999) e Paixão (2012). Conclui-se que a temática é um importante meio para refletir e agir sobre o impacto das emoções na fala em público, sendo fundamental para a preparação dos discentes na fase final do curso.

Palavras-chave: Emoções, TCC, Comunicação em público

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta situações vivenciadas por estagiárias em formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vinculadas a componente curricular Estágio em Formação de Formadores, no primeiro semestre de 2024, turno vespertino.

O Estágio em Formação de Formadores é um componente essencial para a reflexão e o aprimoramento da prática docente. Este momento é oportuno para o desenvolvimento da profissionalidade do futuro pedagogo, sendo mediado por interações e diálogos entre estudantes, professores orientadores e docentes coordenadores da escola-campo. A prática é vista como um eixo problematizador, permitindo que os estagiários abordem e construam suas aprendizagens sob a perspectiva da educação permanente. Esse processo visa (re)construir e (re)significar a prática educativa, promovendo um entendimento mais profundo e crítico da profissão e contribuindo para

²²⁸ Estudante, Curso de Pedagogia. E-mail: lais.reis@discente.ufma.br

²²⁹ Estudante, Curso de Pedagogia. E-mail: marcia.theresa@discente.ufma.br

²³⁰ Professora Doutora, DE I- UFMA. E-mail: walkiria.martins@ufma.br

a evolução contínua da educação (Martins, 2024). Segundo Paixão (2012, p. 08) “[...] esse estágio traz na proposta e nas ações a relação indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, por considerá-los como elementos integradores e de sustentação para a formação do (a) pedagogo (a)”.

O estágio faz parte do currículo do curso de Pedagogia da UFMA e tem como objetivo geral desenvolver conhecimentos, capacidades e saberes docentes orientados ao exercício da reflexão crítica sobre os processos de formação contínua de professores/as da Educação Básica a partir de experiências de trabalho orientadas às necessidades formativas que visem o aprimoramento das práticas pedagógicas que se dão em ambientes de ensino presenciais e/ou híbrido (Martins, 2024). Dentre as modalidades organizativas dessas formações, estão: minicursos, palestras, roda de conversa e oficinas. Nós adotamos o modelo Workshop, em formato online, em virtude da greve docente que ocorreu durante a realização do estágio. Com esse formato, buscamos atender os alunos em fase de conclusão da graduação, ou que partilham do interesse pela formação: EmocionalMENTE, como estou para comunicar meu TCC.

Partimos da ideia de que a formação continuada requer um exercício que alia teoria, prática e reflexão de situações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. O foco desta formação é o protagonismo das estagiárias formadoras, que são orientadas pela Docente Supervisora.

Durante esta experiência, reverberou a importância do pedagogo no processo de formação continuada, conforme Nascimento (2016, p. 1-2) “[...] uma das competências do pedagogo(a) é a atuação como coordenador pedagógico na escola, e este tem como uma de suas atribuições, promover a formação continuada com o corpo docente”. Desse modo, o estágio em tela proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências através da supervisão de docentes qualificados, e uma imersão inicial da realidade na qual irá atuar.

Este artigo se constitui como forma de registrar e refletir sobre as experiências vividas durante o período de estágio. No desenvolvimento deste trabalho, delimitados diversas etapas. Desde a apresentação do programa de estágio, organização da modalidade organizativa desta formação, seleção das temáticas formativas, fundamentação teórica sobre a formação escolhida, planejamento e organização da formação que inclui: material de divulgação, formulários de inscrições, abertura do evento e por fim, a escrita do relatório final.

Aqui, realizaremos uma reflexão sobre a nossa experiência formativa denominada por nós “EmocionalMENTE, como estou para comunicar o TCC?”, com foco na reflexão de como os estudantes de graduação sentem-se em relação a comunicação do TCC. Assim, partimos da problemática: como as emoções podem afetar a comunicação durante a apresentação do TCC?

Compreendendo que as emoções são respostas biológicas normais do ser humano e que podem ser gerenciadas com técnicas adequadas.

O intuito dessa pesquisa nos ajuda a compreender profundamente como os discentes dos cursos de graduação que participaram dessa formação se sentem sobre a comunicação do TCC, fase final do curso. A amostra desta pesquisa revela que as respostas emocionais influenciam o desempenho e a eficácia na interação com uma audiência. Ao explorar essa relação, buscamos identificar como diferentes emoções, como o nervosismo, a ansiedade e o medo, moldam não apenas a forma como as mensagens são transmitidas, mas também a percepção que o público tem do comunicador. Esses sentimentos podem causar bloqueios, afetar a capacidade de concentração e prejudicar a entrega de informações importantes.

Por outro lado, emoções positivas, como entusiasmo e empatia, têm o potencial de engajar e conectar o público, tornando a mensagem mais persuasiva e memorável. A questão central reside em como equilibrar e regular essas emoções para maximizar o impacto da comunicação. As estratégias de gerenciamento emocional são frequentemente inadequadas ou pouco compreendidas, resultando em um ciclo de estresse e ineficácia. Assim, definimos como questão norteadora da formação: Como as emoções influenciam a comunicação em público e quais estratégias podem ser empregadas para gerenciar essas emoções de forma a melhorar a eficácia da apresentação?

Na busca por estas respostas, organizamos um questionário de avaliação diagnóstica enviado no ato da inscrição (via link de formulário no Google Drive) dos discentes na formação, o objetivo do questionário foi obter indicadores de como estão emocionalmente os estudantes em relação à comunicação do TCC. Diante da realização desta pesquisa, buscamos demonstrar na atividade de formação, que o estresse e a ansiedade são respostas biológicas normais e que podem ser gerenciadas com técnicas adequadas. Por esse motivo, escolhemos explorar não somente a importância dessa temática formativa, mas também, a reflexão do resultado dessa amostra de pesquisa para promover o cruzamento entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o nosso objeto, bem como o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Neste sentido, metodologicamente este trabalho ancorou-se na pesquisa qualitativa do tipo exploratória.

2 CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O desenvolvimento da formação continuada é o elemento central do Estágio em Formação de Formadores, pois engloba todo o processo de planejamento do estágio em uma experiência prática e teórica ao mesmo tempo, que amplia a visão pedagógica do(a) estagiário(a) formador(a).

Nesse sentido, Garcia (1999, p. 26) sinaliza que a formação continuada é um instrumento de desenvolvimento profissional que “[...] permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino [...] com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”. Desse modo, a formação continuada deve fazer parte da realidade dos professores e um ponto pertinente é que as formações devem atender às necessidades da comunidade escolar. As formações com temáticas que fogem da realidade da instituição não produzem sentido para os professores. Nesse caso, cabe o olhar atento do coordenador pedagógico.

O processo de preparação de uma formação pedagógica, inicia-se desde a análise da necessidade formativa da instituição de ensino, e segue com o planejamento das ações a serem desenvolvidas, essa etapa para Padilha (2001, p. 30) é “o processo de busca de equilíbrio entre os meios e fins, entre recursos e objetivos visando o melhor funcionamento de escolas, instituições, setores de trabalhos, organizações grupais e outras atividades humanas”. Diante disso, inicialmente nos debruçamos a pensar sobre a necessidade dos discentes da graduação em fase de elaboração/defesa de TCC, que foram o público-alvo escolhido. A escolha desse público-alvo justifica-se em razão do período da oferta da atividade formativa ser o mesmo das férias dos professores das escolas da Educação Básica, sendo inviável uma ação formativa específica com esse público.

Após essa fase, partimos para a planificação das ações formativas de modo fundamentado nas referências teórico-metodológicas, que forneceram base para a discussão da temática. Em seguida, estabelecemos a metodologia que seria abordada na formação e o roteiro do encontro formativo, orientado pela Docente Supervisora do estágio. A turma de estágio em questão organizou três ciclos formativos que se complementam em relação à temática central.

A concretização da formação foi realizada de maneira colaborativa, com os participantes divididos em três grupos distintos. Cada grupo passou por uma série de encontros formativos, cujo objetivo era promover um aprendizado aprofundado e a troca de conhecimentos entre os participantes. Ao término de cada encontro, a equipe organizadora da formação conduzia uma avaliação minuciosa com o público-alvo, permitindo uma análise crítica e construtiva do processo formativo.

Esse processo de avaliação envolvia a análise detalhada do que foi planejado e executado durante a formação, identificando também quaisquer aspectos que não corresponderam ao planejamento inicial. Essa reflexão abrangente permitia reconhecer pontos fortes e áreas a serem melhoradas, fornecendo insights valiosos sobre como aprimorar futuras formações e tornar o processo de aprendizado mais eficaz e enriquecedor.

No desenvolvimento da atividade de formação, apresentamos a estrutura e a sequência de eventos que a compuseram (Figura 1). Cada bloco do fluxograma representa uma fase específica das ações, destacando o tempo dedicado a cada atividade e a transição entre elas. Isso proporciona uma visão abrangente de como o workshop foi conduzido e como os diversos componentes interagem para oferecer uma experiência coesa e enriquecedora para todos os participantes. A carga horária total da atividade foi de cerca de 2h.

Figura 1 – Desenvolvimento da atividade formativa de workshop



Fonte: Elaboração das autoras

2.2 Emocionalmente, como estou para comunicar o TCC?

Uma das nossas fontes de inspiração para esta temática foi a forma como lidamos com a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma etapa crítica na vida acadêmica que frequentemente causa grande aflição e ansiedade. Entender como respondemos por meio do funcionamento do cérebro durante esse processo de comunicação revelou-se fundamental. Inspirados pelo filme *DivertidaMente*, usamos uma abordagem lúdica para ilustrar como as emoções são processadas no cérebro e como isso afeta nossa comunicação.

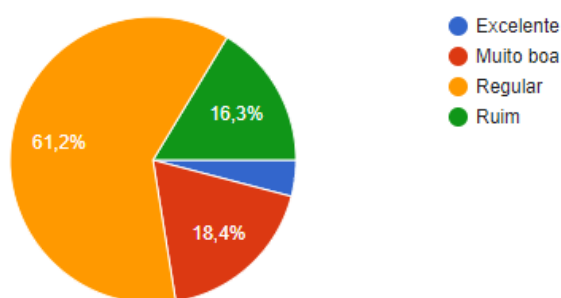
Nosso objetivo formativo era explicar como os mecanismos neurológicos e psicológicos contribuem para emoções negativas ao falar em público e mostrar a importância das habilidades de apresentação para o desenvolvimento pessoal e profissional. Para alcançar isso, propusemos estratégias práticas para que os estudantes melhorassem sua preparação emocional antes de suas apresentações de TCC.

Para entender melhor a perspectiva dos alunos, realizamos uma avaliação diagnóstica com os participantes da formação, usando a plataforma Google Forms com cerca de 49 estudantes ingressantes do Ensino Superior, com idades variando de 18 a 41 anos, principalmente dos 4º e 5º períodos, entre 16 e 25 de julho de 2024. A amostra incluiu estudantes de diversos cursos, com uma representação significativa de alunos do curso de Pedagogia. O objetivo da pesquisa era identificar as expectativas desses estudantes em relação à apresentação da monografia. Aqui exploraremos o resultado dessa amostra de pesquisa e sua contribuição para o processo formativo.

O medo de falar público, na maioria das vezes é caracterizado por um medo irracional, segundo Goleman (1995), pois não há perigo ao falar em frente a uma plateia.

Ao avaliar suas próprias habilidades de falar em público, 61,2% dos participantes consideraram suas habilidades como regulares. Isso sugere uma percepção de insegurança que muitas vezes acompanha a autoavaliação. Como podemos observar no gráfico abaixo:

Figura 2: Autoavaliação das Habilidades de Falar em Público



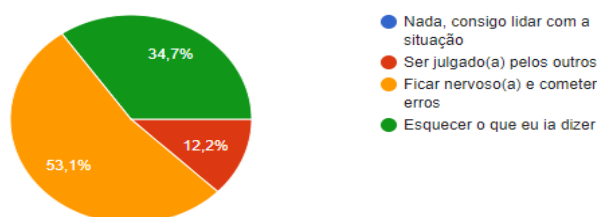
Fonte: Elaboração das autoras

Quanto às preocupações mais comuns ao falar em público, 53,1% dos participantes relataram sentirem-se nervosos, 34,7% temem esquecer o que vão falar e 12,2% têm medo de ser julgados. Em muitos casos, esse receio de ser julgado é a raiz do medo de falar em público e está relacionada à autocrítica em relação à sua própria apresentação. Segundo Pease e Pease (2016, p.

39) “o medo de falar em público muitas vezes está relacionado à preocupação com o julgamento dos outros”.

Esses dados corroboram a ideia de que o nervosismo e o medo são desafios predominantes enfrentados pelos estudantes.

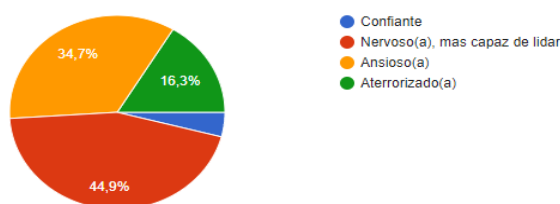
Figura 3: Medo do Julgamento e Ansiedade ao Falar em Público:



Fonte: Elaboração das autoras

Em relação ao TCC, a pesquisa mostrou que 44,9% dos participantes experienciam nervosismo significativo, seguido pela ansiedade, que afeta 34,7% dos respondentes. Essas emoções intensas são comuns e refletem uma mistura de medo e ansiedade.

Figura 4: Desafios Emocionais de Estudantes na elaboração do TCC



Fonte: Elaboração do Autor

A partir dos dados da avaliação diagnóstica realizada, evidenciamos que sentir-se nervoso e ansioso é uma parte normal do processo de enfrentamento de desafios e superação de limites pessoais. A preocupação com o julgamento dos outros e o medo de cometer erros podem ser paralisantes, mas também oferecem uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. A prática e o uso de técnicas adequadas podem transformar essas emoções em motivação positiva e

autoconfiança que “desempenha um papel fundamental na superação do medo de falar em público” (Polito, 2018, p. 77), desse modo cada apresentação torna-se uma chance para aprender e evoluir.

Ao refletir sobre esse processo, podemos compreender que a gestão das emoções é crucial para uma comunicação bem-sucedida. O entendimento das respostas emocionais e o preparo adequado podem ajudar a converter a ansiedade em uma força impulsionadora, permitindo que os estudantes e profissionais se apresentem com mais confiança e eficácia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o Estágio em Formação de Formadores, cada experiência vivenciada se revelou um valioso aprendizado, consolidado tanto pelas dificuldades enfrentadas quanto pelas imprevisibilidades ao longo do caminho. Esses desafios foram superados de maneira construtiva, contribuindo positivamente para nossa formação.

Ao refletirmos sobre os resultados da pesquisa, percebemos que o medo de comunicar o TCC é um tópico ainda pouco explorado na comunidade acadêmica. Como discentes, frequentemente não estamos adequadamente preparados para a apresentação do TCC, o que nos leva a desenvolver medos infundados sobre esse momento. Apesar do crescente interesse da neurociência em estudar o medo de falar em público, compreendemos que ainda há muito a se aprender sobre o funcionamento cerebral e a desenvolver mecanismos que nos ajudem a enfrentar esse desafio com mais confiança, para isso, é fundamental.

Além disso, esse medo é totalmente superável, através da prática constante e conscientização, os discentes podem desenvolver habilidades de gestão de suas próprias emoções. As instituições de ensino ocupam um espaço essencial na promoção de um ambiente que desenvolve habilidades de comunicação oral e gerenciamento emocional aos discentes.

Em face do exposto, concluímos que a habilidade de comunicação em público é crucial em diversas esferas da vida, desde apresentações profissionais e discursos em eventos pessoais até interações cotidianas em contextos variados. Embora o conteúdo da mensagem e a clareza na exposição sejam frequentemente destacados como os principais fatores para uma comunicação eficaz, o impacto das emoções sobre essa comunicação muitas vezes é subestimado.

Nossas emoções desempenham um papel profundo e multifacetado na forma como transmitimos nossas mensagens e como somos percebidos pelo público. No entanto, percebemos que há uma lacuna significativa na formação acadêmica em relação a como as emoções moldam

nossa comunicação em público. É essencial que os cursos de graduação ofereçam uma abordagem mais detalhada sobre os efeitos das emoções e forneçam estratégias para gerenciá-las, a fim de melhorar a eficácia da nossa comunicação não somente na comunicação da monografia, mas também, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

D'EI Rey, G. J. F. (2001). **Fobia Social: Mais do que uma simples timidez**. A

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MARTINS, W. Departamento de Educação I-UFMA, **Programa de Estágio em Formação de Formadores**, abril de 2024.

NASCIMENTO, V.A; NASCIMENTO, J. C. P.; PAIXÃO, M. S. E. **FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES MOBILIZADOS NO ESTADO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES**. Anais FIPEP, V. 1, 2016, ISSN 2316-1086.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Prática do estágio em formação continuada e a sua relação com os saberes docentes**. XVI ENDIPE. Campinas, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PEASE, Allan. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

POLITO, Reinaldo. **Como Falar Corretamente e Sem Inibições**. Editora Saraiva, 2018

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO DE ALFABETIZADORAS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS -EPJA EM CAXIAS-MA: UM OLHAR SOBRE UMA CATEGORIA DE ANÁLISE

Oséias Lima da Silva²³¹

Edinólia Lima Portela²³²

Resumo: O Resumo em tela é parte de uma investigação de mestrado que integra o grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação docente” do PPGE – UFMA. Objetivamos apresentar os primeiros resultados sobre as formações continuadas em serviço ofertadas pelo município de Caxias e suas implicações na prática docente. Metodologicamente, optamos pela abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, documental e o Esquema Paradigmático de Sanchez Gamboa (2006). No campo empírico, buscamos 08 escolas e contamos com colaboração de 12 alfabetizadoras, na coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e questionário, analisamos os dados à luz da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Na fundamentação teórica, valemo-nos do pensamento de: Freire (2013), Franco (2012), Freitas (2018), Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003) e outros. A pesquisa revela, *a priori*, que as formações são dialógicas e acontecem mensalmente, constituindo-se como *lócus* para o melhoramento das práticas de alfabetização, entretanto as alfabetizadoras seguem religiosamente as orientações da secretaria, recaindo sobre elas obediência pedagógica, esse tipo de formação conteudista contribui para o desenvolvimento de uma alfabetização bancária se aproximando do racionalismo técnico e se distanciando de uma perspectiva transformadora.

Palavras-chave: EPJA. Formação continuada. Alfabetizadoras. Obediência pedagógica.

1. PARA O COMEÇO DA CONVERSA

O analfabetismo foi historicamente um grande problema para o Estado do Maranhão, fato esse, que provocou largas implicações em seu desenvolvimento. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000 27,1% da população maranhense acima de 15 anos não tinha autonomia para ler ou escrever, perfazendo mais de 1,5 milhão de pessoas (IBGE, 2000). Essa realidade vem sendo superada, muito embora as políticas para a erradicação do analfabetismo sejam ainda muito tímidas.

²³¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE. E-mail: Osciasgoncalves2015@gmail.com

²³² Doutora em Educação. Professora do Departamento II de educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: edinolia@yahoo.com.br

Em comparação com a atualidade apesar do decréscimo do analfabetismo, a não escolarização de pessoas jovens e adultas ainda é preocupante, tendo em vista que o estado apresenta a quarta maior taxa de pessoas que ainda não foram alfabetizadas, traduzindo em 15,5% da população (IBGE, 2022). Esse fenômeno se estende aos 217 municípios, na cidade de Caxias *lôcus* do nosso estudo, contabiliza 17,5% de sua população acima de 15 anos que nunca frequentaram à escola ou que apresentam trajetórias escolares descontínuas.

Obviamente, que o percentual mencionado precisa ser alfabetizado, pois além de ser um direito constitucional, uma população alfabetizada, é mais consciente e o município tende a se desenvolver em todos os campos. Para tanto, é necessário professores/as que alfabetizem nessa perspectiva, sem perder de vista a intencionalidade das práticas de alfabetização. Isto é, uma perspectiva de emancipação e que atenda as exigências da atualidade.

Sabemos que a formação inicial é necessária, mas, não dá conta de todo o desenvolvimento do processo educativo, porque este é resultado de realidades dinâmicas, portanto, necessário se faz a formação continuada, contínua e/ou em serviço, para que o/a alfabetizador/a desenvolva sua prática a contento.

As formações continuadas em serviço também podem nos auxiliar a compreender que somos sujeitos inacabados, logo não estamos no limite de aprendizagem, tampouco as nossas formações se esgotam na formação inicial. Freire (2013), mostra-nos que por sermos incompletos, somos sujeitos passíveis de melhoramento, pois precisamos ter a consciência de inacabamento e compreendermos que as práticas que desenvolvemos também podem ser reorganizadas, essa percepção para o autor é (pro)vocação para o “Ser mais”, condição em que o sujeito entende e, se preparado, atende ao chamamento para ser melhor que ontem.

Na relação pedagógica, o “ser mais” é um momento em que os/as professores/as conseguem refletir sobre as abordagens que desenvolvem, entende que suas práticas não são prontas ou acabadas e buscam novas possibilidades para se reorganizarem pedagogicamente e proporcionar aos/as alunos/as novas maneiras de aprender.

Este resumo é parte de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento, vinculada ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação docente” do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Dessa maneira, objetivamos discutir os primeiros resultados acerca da formação continuada em serviço das alfabetizadoras da Educação

de Pessoas Jovens e Adultas²³³ (EPJA) e suas implicações nas práticas docente no município de Caxias.

A pesquisa foi realizada 08 escolas da rede municipal de Caxias que ofertam turmas de alfabetização, das quais sete são da zona urbana e uma da zona rural, contamos com a colaboração de 12 alfabetizadoras²³⁴, sendo 11 mulheres e um homem. Para preservar o anonimato dos sujeitos, optamos nos referir às alfabetizadoras por números: **Alfabetizadora 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11 e 12.** O contato com os sujeitos foi feito por meio de entrevista semiestruturada e aplicação de um questionário, sendo o último para fins de estabelecermos o perfil das alfabetizadoras.

Para o desenvolvimento das entrevistas, utilizamos um aplicativo gravador de voz instalado em um telefone celular, revestimo-nos dos pressupostos éticos em pesquisa, respeitando os limites, decisões e espaços das nossas entrevistadas.

O tratamento dos dados foi realizado à luz da técnica de análise de conteúdo Bardin (2004), e do esquema paradigmático de Gamboa (2006), que nos possibilitou extrair cinco categorias. Para este resumo, elegemos a categoria que trata sobre a relação entre as formações e as práticas de alfabetização sendo ela “*Metodológico, na reorganização das abordagens pedagógicas*”.

O esquema a seguir mostra nosso caminho metodológico, bem como a abordagem e a sustentação teórica.

²³³ Optamos pelo termo Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA, em coadunação com as sugestões da cátedra da UNESCO e o pensamento internacional, além de nossa postura que intenta se aproximar do movimento decolonial, que busca visibilizar a figura feminina tão suprimida diante da hegemonia patriarcal, sobretudo, no campo da ciência.

²³⁴ Muito embora nossos sujeitos tenham sido 11 alfabetizadoras e 01 alfabetizador, concordamos em utilizar o termo alfabetizadoras para nos referirmos ao grupo pesquisado, dado à grande presença do mulherio, partindo essencialmente de nossa postura de homem e mulher que busca se achegar à perspectiva que valoriza, reconhece e visibiliza a figura feminina, portanto, mencioná-las como alfabetizadoras não descarta ou minimiza a presença do nosso participante. Além de nosso achegamento ao pensamento decolonial, que também embasa nossas concepções e posturas, principalmente em pesquisas científicas.

Figura 01 - Caminhos metodológicos



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2024)

2 O que alcançamos

Das 12 alfabetizadoras entrevistadas, 11 são mulheres e um homem, a maioria possui entre 31 a 40 anos, 11 possuem formação em curso superior e uma com magistério, nove são formadas em Pedagogia e duas em Letras português, das 12 alfabetizadoras, 10 possuem curso de pós-graduação *latu sensu*, nove possuem menos de 10 anos de docência, as duas com mais de 20 anos de tempo de serviço possuem vínculo efetivo com o município. Sobre o vínculo de trabalho, 10 alfabetizadoras são contratadas por tempo determinando e duas são efetivas, como já mencionado, os contratos são vínculos empregatícios que diminuem os direitos trabalhistas, no caso das alfabetizadoras, percebemos que recebem abaixo do piso nacional do magistério (direito previsto na lei 11.738/2008, que estipula o piso nacional do magistério da educação básica), além de não terem direito ao 1/3 do tempo da jornada de trabalho para o planejamento, por fim 11 trabalham na sede e uma na zona rural.

No que se refere o posicionamento das alfabetizadoras, nos possibilitou extrair a categoria “*Metodológico, na reorganização das abordagens pedagógicas*”, as asserções das alfabetizadoras 09 e 10 apresentaram respostas que representam o posicionamento do grupo pesquisado:

Alfabetizadora 09 [...] *ela contempla justamente sobre minha prática no aspecto metodológico [...]*

Alfabetizador 10: *Sim, sobre as práticas metodológicas com certeza, pois os encontros oferecidos pela secretaria são reforçativos e acontecem muitas observações e o acompanhamento pelos técnicos da secretaria.*

Os depoimentos das alfabetizadoras evidenciam que as formações têm buscado atingir o método de alfabetização, apesar desses percursos formativos se mostrarem com caráter dialógico há uma dissonância, pois, as orientações repassadas para as alfabetizadoras nas formações são incorporadas fielmente pelas profissionais em suas práticas, priorizando assim por abordagens técnicas. Esse tipo de formação conteudista contribui para o desenvolvimento de práticas técnicas que se aproximam do ideário bancário, em que há comunicados ao invés de diálogos, processo em que não há problematização, mas depósitos de informações, e no melhor das hipóteses, quem são arquivados são os homens e mulheres nessa equivocada concepção de educação (Freire, 1987). Além do acompanhamento que os/as técnicos/as da secretaria realizam junto às alfabetizadoras.

Na tentativa de entender esse processo, compreendemos que seguir invariavelmente as normativas de Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT) recai sobre as alfabetizadoras a *obediência pedagógica*, postura que se aproxima das formações do racionalismo técnico.

Esse modelo de qualificação incorpora o paradigma de formação hegemônica, que tem como ideário a alfabetizadora como uma simples executora dos conteúdos, perspectiva ancorada à vertente do racionalismo técnico em que a formação se distancia do objeto de profissão, e o trabalho docente é resumido, na melhor das hipóteses, numa operacionalização de conteúdos que seguem os padrões em larga escala. Apropriando-se do modelo hegemônico de formação.

Essa perspectiva fundamenta-se em ações que visam o/a professor/a como reproduzidor/a de materiais organizados por especialistas da área, além de sua posição subalterna numa pirâmide de hierarquia docente, o que traz segregação para a profissão docente e o exclui do processo do desenvolvimento de sua profissão (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003). A obediência se torna ainda maior quando o vínculo empregatício das alfabetizadoras é por contato temporário, pois não há

estabilidade trabalhista, o que coage financeiramente as alfabetizadoras, contribuindo assim para que não se posicionem.

Por os contratos não denotarem estabilidade, o município tende a imprimir práticas hegemônicas que requer dos/as seus/suas docentes trabalhos com tendências exploráveis de acordo com suas exigências. No caso das alfabetizadoras entrevistadas, muitas trabalham em dois ou até mesmo três empregos, em outras cidades, trabalhos fora do escopo da educação, além de assumirem muitas responsabilidades sociais. Diante desse contexto, tornar-se obediente pedagogicamente é um caminho menos conflituoso e que garante sua permanência no quadro docente da secretaria. Entretanto, entendemos ser essa postura passiva como uma percepção ainda ingênua de ser alfabetizadora acerca das importantes implicações que pode trazer o seu trabalho.

Essa consciência *ingênua* das alfabetizadoras ao seguirem as orientações da secretaria, afasta-se da alfabetização transformadora, Franco (2012) nos mostra que as práticas têm intencionalidades —, logo se perdemos de vista as intencionalidades de nossas práticas de alfabetização na EPJA, esse processo torna-se mais mecânico do que emancipatório. Pois, não há como desenvolver uma abordagem alfabetizadora crítica se suas práticas estão amalgamadas por orientações segmentadas da secretaria, tendo em vista que para ser transformadora as alfabetizadoras precisam possuir autonomia para questionarem o que ensinam e como ensinam, problematizando primeiro como sujeitos autônomos terão subsídios para tornarem os/as alfabetizando/as seres questionadores/as. Aproximando a prática do discurso, tornando-o unívoco.

Seguindo esse mesmo entendimento, Freire (2013) assevera que a prática docente necessita corporificar a palavra pelo exemplo, tornando o discurso e prática tão próximos que deverão ser confundidos, pois não deve haver entre eles distanciamento, dicotomia, haja visto que o discurso das alfabetizadoras necessita, de forma impreterível, ser executado em sua prática. Pouco ou de nada adianta, se as alfabetizadoras falarem para os/as seus/as alfabetizando/as de postura crítica, política se suas práticas são regadas por orientações técnicas do sistema educacional e de *obediência pedagógica*, é necessário que sua ação seja orientada pelo seu discurso, fazendo-se *práxis*.

Essa postura obediente das alfabetizadoras, coaduna com as proposituras formativas hegemônicas que vem sendo implementadas pelas grandes reformas educacionais no Brasil nos últimos 30 anos, como expressa a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) ao se posicionar contrária ao modelo formativo hegemônico, caracterizando-o como

“formação formatada”, em que as propostas de formação docente estão sendo programadas para tornar os/as professores/as, simples executores/as de conteúdos que são alheios à sua realidade.

Segundo Freitas (2018), esse movimento tem como objetivo a busca incontrolável pelo domínio da educação pública, instalando avaliações em larga escala, currículos comuns, padronizando saberes e até mesmo as formações continuadas e contínuas para que dessa forma tirem autonomia docente. Ao nosso olhar as respostas das alfabetizadoras, coadunam com as proposituras mencionadas.

3 Encerrando a conversa, por enquanto ...!

Buscamos com este resumo discutir uma das categorias emergidas a partir da análise sobre a formação continuada em serviço das alfabetizadoras da Educação de Pessoas Jovens e Adultas-EPJA da rede municipal de Caxias-MA.

As formações do grupo pesquisado ocorrem mensalmente, com uma abordagem dialógica e com formadores/as da própria SEMECT, constituindo-se como um espaço em que as profissionais podem problematizar entre si e com formadores/as, apresentar suas demandas e trocar suas experiências, porém quando questionadas sobre qual a relação entre as formações e suas práticas, muito embora afirmassem que esses processos formativos as possibilitam desenvolver abordagens para uma alfabetização transformadora, percebemos que as profissionais seguem fielmente as normativas da secretaria, reproduzindo-as em suas turmas, essas formações conteudistas e reprodutivista impossibilitam a materialização de uma alfabetização crítica.

Portanto, essa ambiguidade nos mostra que há *obediência pedagógica*, pois, as alfabetizadoras são em sua maioria contratadas, com poucos direitos trabalhistas, salários que não respeitam o piso e não possuem nenhuma estabilidade. Esses fatores contribuem para que as alfabetizadoras tenham mais tendência para seguir as normativas que priorizam a técnica em detrimento da emancipação, emanadas da secretaria, o que permite que as formações no formato hegemônico sejam desenvolvidas e suas práticas se adequem ao modelo do racionalismo técnico.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO(ANPED). **Ofício nº 01/2015/GR**. Disponível

em:<http://www.anped.org/news/exposicao/de-motivos-sobre-base-nacionalcomuncurricular>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS. Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ed., Expressão Popular, –São Paulo, 160p. 2018

IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Cidades@:

Caxias/MA. 2022. Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxiaspanorama>. Acesso em: 28 ago. 2024

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE. Microdados.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>.

RAMALHO, Betânia. Leite.; NUÑES, Isauro. Betrán.; GAUTHIER Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina. 2003.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM VARGEM GRANDE - MA: EM DISCUSSÃO O PROGRAMA MAIS APRENDIZAGEM

Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro²³⁵

Lélia Cristina Silveira de Moraes²³⁶

Resumo: Nesse trabalho discutimos a formação continuada de professores a partir da política de formação do “Programa Mais Aprendizagem” em Vargem Grande/MA, à luz das pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas. Serviram de aporte teórico os estudos realizados por: Coll (2006), Perrenoud (1999), Shön (1992), Gomez (1992), Zeichner (1995), Tardif (2002), Freitas (2012); Freitas (2002); Duarte (2003); Martins (2010) A pesquisa adotou uma abordagem na perspectiva qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, associada à pesquisa exploratória, utilizando-se da técnica do grupo focal. Os resultados revelaram a necessidade de se perceber a formação continuada de professores que esteja para além da imediatez da prática, que compreenda a educação a partir dos condicionantes sociais e como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas.

1 INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma pesquisa finalizada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA, vinculada ao grupo de Grupo de Pesquisa - Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD. Teve como título *A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente*, cujo objetivo principal foi analisar a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA e seus reflexos na prática docente. De modo específico buscamos: apreender a concepção teórica e metodológica da proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande e o modelo de formação que a subjaz; identificar a relação teoria e prática

²³⁵ Mestre em Educação pelo Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa-Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Vargem Grande/MA e da Rede Pública Estadual do Maranhão. E-mail: roseannem_marques@hotmail.com

²³⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Federal do Maranhão, com atuação no curso de Pedagogia e no Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Editora da Revista Educação e Emancipação do PPGE/UFMA. E-mail: lelia.silveira@ufma.br

na ação pedagógica dos professores da Rede Municipal de Vargem Grande; discutir as contribuições da formação continuada como propositora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor da Rede Municipal de Vargem Grande.

Adotamos uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, associada à pesquisa exploratória, utilizando-se da técnica do grupo focal. Definimos como problema de pesquisa a seguinte indagação: a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA contribui para a sua prática docente? Neste recorte, nos propomos refletir sobre [a formação continuada de professores à luz das pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas](#).

[Para a discussão da temática, neste trabalho, apresentamos inicialmente](#) Pedagogias Hegemônicas e Contra – hegemônicas e suas implicações na formação continuada de professores. Na sequência trazemos o percurso metodológico percorrido. Em seguida, apresentamos [a o Programa Mais Aprendizagem sob a ótica dos professores, gestores e orientadores pedagógicos. Por fim, trazemos as considerações finais, diante dos resultados alcançados](#).

[Abordamos a formação continuada de professores a partir das](#) pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas, à luz dos estudos realizados por: Coll (2006), Perrenoud (1999), Shön (1992), Gomez (1992), Zeichner (1995), Tardif (2002), Freitas (2012); Freitas (2002); Duarte (2003); Martins (2010). Discutimos [a formação continuada de professores no contexto vargem-grandense, sob os olhares dos professores, gestores e orientadores pedagógicos, seguida das considerações finais](#).

2 PEDAGOGIAS HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS: implicações na formação continuada de professores

Saviani (2011b) aponta, que em meados da década de 1980 emerge um movimento de desconstrução das ideias pedagógicas anteriores e de consolidação de concepções que são excepcionalmente voláteis e intercambiáveis. Saviani (2011b), classifica tais concepções pedagógicas como hegemônicas, e as conceitua como sendo aquelas que contribuem para a equalização social e adequação do indivíduo ao mercado de trabalho. Ainda sobre as Pedagogias Hegemônicas à luz do pensamento de Saviani (2011b, p. 437), temos que:

[...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.

Seguindo essa proposta formativa, do mesmo modo que se desenvolve o processo formativo escolar dos estudantes, também se desenvolve a formação de professores. Assim, o professor passa a também ter uma formação flexível, volátil, superficial, acrítica e ahistórica, a fim de adaptar-se ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, para atender à demanda educacional da lógica neoliberal.

Saviani (2011b), segue expondo que as pedagogias contra-hegemônicas dizem respeito aquelas pedagogias que buscam sistematizar a educação, colocando-a a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, com vistas a instaurar um outro formato de sociedade, que não o dominante e vigente, dentre as quais podemos destacar as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica.

No cenário brasileiro, segundo Evangelista (2001, p. 124), as reformas implementadas na década de 90 tem como eixo articulador, “a conformação à lógica do mercado”. A formação de professores é compreendida como eixo estratégico, desempenhando um papel fundamental no programa político do Estado brasileiro, definindo sua inserção no mundo globalizado. Para tanto, importa profissionalizá-lo, repensando suas práticas educativas, sem perder de vista as relações entre o mundo do trabalho e os objetivos educativos.

Assim, adota-se uma nova abordagem epistemológica na formação docente, destacando-se a “Pedagogia das Competências”, de Coll (2006) e Perrenoud (1999), do “Professor Reflexivo”, de Shön (1992), Gomez (1992), e Zeichner (1995), a “epistemologia da prática”, ou “racionalidade prática”, baseada na “teoria dos saberes docentes” de Tardif (2002), em que o professor é compreendido como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática.

Para Schon (1992), esse tipo de formação aponta para um professor, centrado numa ação pedagógica que se desenvolva a partir da perspectiva prático-reflexiva, por meio da qual o professor passa a reconhecer no aluno uma capacidade que o autor chama de “conhecimento tácito”, que se refere ao conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, compreendido pelo autor como uma reflexão-na-ação.

Os estudos realizados por Donald Schön (1992) e Gómez (1992), sobre a formação do “profissional reflexivo” tornaram-se referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores. O ponto central dessa concepção, está na diferença entre o “conhecimento tácito” ou “reflexão na ação”, e o conhecimento escolar (Duarte, 2003).

Atualmente, há um forte incentivo à melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas, por meio do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas, ou seja, tem-se de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983).

Para Freitas (2012, p. 136), “a criação de um sistema federativo de certificação de competências dos professores indica que estamos vivenciando o processo de flexibilização do trabalho docente comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério”. Assim, difunde-se que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional.

Para Freitas (2012), as mudanças no padrão de exploração do trabalhador exigem destes, o desenvolvimento de novas habilidades. Desse modo, entendemos necessário educar o trabalhador a fim de que este possa atender às necessidades do mercado de trabalho. Porém, a educação ofertada ao trabalhador deve ser limitada, que não ofereça dificuldades para a sua exploração. Eis uma das mais importantes diferenças entre as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas.

Para Duarte (2003), a grande tarefa da educação no discurso contemporâneo é a de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, qual seja a de transferir as responsabilidades pelas questões resultantes dos problemas sociais para a educação ao mesmo tempo em que minimiza a responsabilidade do Estado.

Em contrapartida, apresentamos uma outra visão acerca da formação de professores a partir de uma concepção contra-hegemônica, pautada na epistemologia histórico crítica, tomando como ponto de partida as análises realizadas por educadores e pesquisadores como: Freitas (2012); Freitas (2002); Duarte (2003); Martins (2010). Esses autores rejeitam a proposta de uma interpretação das categorias do trabalho pedagógico que tem como base a teoria gerencial e de sistemas que concebe o processo pedagógico de forma linear, guiado por esquemas de retroalimentação destinados ao controle do processo (Freitas, 2012).

2.1 Percurso metodológico

Vargem Grande é um dos 217 municípios do Maranhão, com 85 anos de emancipação política e uma população de 43.261 habitantes (IBGE, 2022). O município possui um sistema próprio de ensino formado por 27 escolas na área urbana e 71 na zona rural.

Optamos por uma abordagem qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica, associada à pesquisa exploratória. A coleta de dados com os gestores e orientadores pedagógicos foi realizada por meio de entrevistas e com os professores utilizamos a técnica do grupo focal.

O campo empírico compreendeu 2 escolas da rede pública municipal, localizadas na zona urbana. Os sujeitos da pesquisa foram 10 professores, 2 gestores e 2 orientadores pedagógicos, totalizando 14 sujeitos. Para a análise dos dados, estabelecemos uma conexão bem próxima com os objetivos da mesma, devendo ser essa a primeira atitude para o início da análise, tendo como auxílio as teorizações sobre o tema pesquisado.

2.2 O Programa Mais Aprendizagem sob a ótica dos sujeitos envolvidos

Trata-se da proposta de construção de uma política de formação continuada de professores apresentada pela Supervisão de Políticas Educacionais por meio da Coordenação de Programas e Projetos, subsidiada na LDB (Lei nº 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e na BNCC, com vistas à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como a consolidação de uma proposta curricular para o município.

A proposta da Política de Formação Continuada local adota as concepções sociointeracionistas do processo de ensino-aprendizagem, que requerem uma abordagem na qual sejam estudadas a formação e as inter-relações dos conceitos que compõem os modelos científicos, a sua evolução histórica e a construção no decorrer da aprendizagem. Para tanto, compreende-se que as relações que se desenvolvem no interior da escola são indispensáveis para a qualidade do ensino (VARGEM GRANDE, 2017b).

Na perspectiva da construção em rede dos processos formativos, a proposta adota os estudos com base nas orientações da BNCC, considerando as habilidades definidas para cada ano/série, destacando que, nos casos de Língua Portuguesa e Matemática, os estudos são desenvolvidos a partir dos descritores, com vistas ao desenvolvimento da alfabetização dos educandos e, conseqüentemente, o alcance dos índices estabelecidos para o município.

O eixo central deste estudo orientou-se em perceber quais as contribuições da formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino para a sua prática docente, desenvolvida pelo “Programa Mais Aprendizagem”, uma proposta da Política de Formação Continuada de Professores a nível local. VARGEM GRANDE, 2017b).

Assim, foi sugerido que expusessem suas compreensões acerca da concepção de formação continuada, como segue:

PEF1: Minha concepção sobre a formação continuada é de um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

PEF4: A formação continuada é uma das principais ferramentas para o sucesso do professor, pois nos atualiza e nos prepara para nos posicionarmos diante das diversidades encontradas nas escolas onde trabalhamos.

G2: A formação continuada serve para orientar o professor a melhorar pedagogicamente a sua metodologia na sala de aula.

OPE2: Acredito que seja uma formação pedagógica que leva o professor a adquirir melhores orientações para seu desempenho em sala de aula.

Podemos inferir das declarações dos professores que a visão é de uma formação que visa atender principalmente às questões imediatas de sala de aula, limitando-se às questões práticas do cotidiano escolar, não oferecendo ao professor a oportunidade de estudos mais aprofundados que possam levá-los a refletir sobre os condicionantes sociais da educação, sobre o papel da escola e sobre o saber como objeto específico da educação escolar, saber este que deve ser sistematizado, historicamente construído pela humanidade.

Observamos que o entendimento dos sujeitos coaduna com o de Tardif (2002) e Zeichner (1993; 1995), na defesa da “epistemologia da prática” ou “racionalidade prática”, com os quais concordam também Coll (2006), Perrenoud (1999), Shön (1992), Gomez (1992), para quem a prática assume o papel central de todo o currículo, tornando-se ao mesmo tempo o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor.

Sobre a concepção de formação continuada, a pesquisa evidenciou que na percepção dos sujeitos da pesquisa a formação continuada é compreendida como “aperfeiçoamento profissional”, uma visão que se aproxima da perspectiva de “reciclagem”, de caráter pontual e de atualização de algum conteúdo específico referente a alguma disciplina, cujo objetivo é atender a prática de sala de aula. Notamos uma prevalência do entendimento que se aproxima da “epistemologia da prática” ou “racionalidade prática”, ou seja, das concepções hegemônicas de formação de professores em que a prática assume o papel central do trabalho escolar, como frisa Duarte (2010) em seus estudos. O que nos leva a concluir que a formação continuada dos professores atende principalmente às questões imediatas que fazem parte do contexto de sala de aula, ou seja do cotidiano escolar.

Quanto a esse ponto, compreendemos que as formações precisam sim, favorecer a prática do professor e sua atuação em sala de aula. Mas para que isso aconteça é importante que se perceba

a necessidade dessa formação levar o professor a (re)pensar sobre tais práticas, compreendendo suas ações a partir de suas ponderações teóricas, que esses professores conheçam o que pensam os estudiosos sobre o processo ensino aprendizagem, sobre os processos avaliativos praticados nos seus contextos, sobre o processo de alfabetização, para o qual tem sido empreendido tantos esforços, sobre os processos que envolvem a gestão escolar, dentre tantos outros que fazem parte dessa realidade e, que não podem ser vivenciadas apenas no nível experiencial, mas precisa ser aprofundado, no sentido de promover o conhecimento e a compreensão da educação no seu sentido mais amplo, como nos adverte Saviani (2011b).

Nesse sentido, destacamos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as questões relativas ao processo ensino aprendizagem, que envolvam o currículo, avaliação, gestão escolar, planejamento, dentre outros temas que possam favorecer o entendimento do profissional professor para além dos aspectos imediatos da prática pedagógica. Diante dessa realidade, entendemos ser necessário que se pense uma formação continuada que oportunize aos professores a percepção da educação não como um elemento de reprodução, mas sobretudo como elemento de transformação dos sujeitos e da sociedade como um todo, que percebam e compreendam a educação a partir dos condicionantes sociais e como resultado de um longo processo de transformação histórica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indagação central que orientou este estudo foi: *A formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande contribui para a sua prática docente?* Tal problemática surgiu das vivências no contexto local ao ver-me envolvida com as reais situações enfrentadas dentro e fora do contexto escolar, para as quais, muitas vezes não encontramos respostas, o que gera anseios e angústias.

Em face disso, analisar a formação continuada dos professores da I etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande e seus reflexos na prática docente se constituiu o objetivo central da pesquisa. Assim, na perspectiva de alcançar o objetivo geral do estudo, as questões de pesquisa definidas, ainda no projeto inicial, subsidiaram os delineamentos e intencionalidades, traduzidas em objetivos específicos, os quais direcionaram a construção do trabalho, quais sejam: apreender a concepção teórica e metodológica da proposta formativa da Rede Municipal de Vargem Grande e o modelo de formação que a subjaz; identificar a relação teoria e prática na ação pedagógica dos professores da Rede Municipal de Vargem

Grande; discutir as contribuições da formação continuada como propositora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor da Rede Municipal de Vargem Grande.

Assim, o propósito de investigar esse tema tão atual, frente aos encaminhamentos derivados das políticas públicas educacionais, abre possibilidades enriquecedoras de pesquisa e análise, como fenômeno a ser interrogado na perspectiva de uma análise política, organizacional e pedagógica para a prática docente. Nesse sentido, entende-se de suma importância que a formação continuada docente precisa estar pautada numa perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, que oportunize discussões pedagógicas consubstanciadas em conhecimentos científicos capazes de levar o docente à compreensão da necessidade de se abrir caminhos, de se estreitar diálogos, com vista ao alcance da real qualidade da educação.

Sabemos que a prática por si só, não reflete as mudanças que se pretende alcançar na educação ou das quais a educação necessita, muito embora saibamos também que a formação continuada ao longo da carreira provoca sim mudanças na prática docente, mas não se limita a isso. Entretanto, advertimos que a formação continuada é um elemento de grande importância para o desenvolvimento profissional docente, porém não pode ser tomado como único, ou seja, as discussões sobre formação continuada não podem se distanciar das discussões sobre aspectos financeiros, questões salariais, estabilidade na carreira, dentre outros aspectos tão importantes quanto, tais como: a escola, o educando, as famílias.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as questões relativas ao processo ensino aprendizagem, que envolvam o currículo, avaliação, gestão escolar, planejamento, dentre outros temas que possam favorecer o entendimento do profissional professor para além dos aspectos imediatos da prática pedagógica. Diante dessa realidade, entendemos ser necessário que se pense uma formação continuada que oportunize aos professores a percepção da educação não como um elemento de reprodução, mas sobretudo como elemento de transformação dos sujeitos e da sociedade como um todo, que percebam e compreendam a educação a partir dos condicionantes sociais e como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Logo, concluímos que é fundamental que se compreenda que a discussão em torno da formação continuada de professores, envolve uma profunda revisão de seus modelos formativos, objetivando o reconhecimento e valorização da profissão docente, entendendo que essa discussão perpassa o nível da prática, mas sobretudo o nível teórico, de modo que o professor possa ser despertado a perceber-se agente educacional e, por isso, social e político.

REFERÊNCIAS

COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schon não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez: Campinas, Cedes. v. 24, n. 85, 2003.

EVANGELISTA, O. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, A. B. de; VIRIATO, E. O. (Orgs.). **Políticas educacionais e qualificação docente**. Cascavel/PR, p. 13-30. 2001.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 35, n. 129, out/dez. 2012.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VARGEM GRANDE. **Uma Proposta de Política de Formação Continuada de Professores para Vargem Grande (2017 – 2020)**. Supervisão de Políticas Educacionais - Coordenação de Formação. Vargem Grande, MA: SEMED, 2017b.

ZEICHNER, K M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA USO DO LEGO BRAILLE BRICKS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Fabilene Prado Pereira Lima²³⁷

Bruna Carvalho Reis²³⁸

Resumo: A formação de educadores tem promovido avanços no desenvolvimento e aprendizagem, especialmente para a inclusão de estudantes com deficiência visual. Este trabalho analisa o uso do LEGO Braille Bricks na formação de profissionais, com base na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). A formação continuada para o uso LEGO Braille Bricks foi realizada em formato de um curso à distância, na plataforma Moodle, com atividades assíncronas e síncronas. Verificou-se que o LEGO Braille Bricks é uma ferramenta educacional inclusiva que valoriza a aprendizagem significativa e contextualizada dos estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência visual. Formação de educadores.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência visual exige estratégias pedagógicas eficazes. O LEGO Braille Bricks surge como uma ferramenta lúdica que facilita a alfabetização e inclusão, promovendo interações sociais e culturais, como sugere Vygotsky (1987). O LEGO Braille Bricks é uma estratégia de ensino, com ênfase no brincar, que ensina o braile a crianças com deficiência visual.

O LEGO Braille Bricks estimula a interação entre estudantes com e sem deficiência visual, promovendo a inclusão e sensibilizando os demais sobre a diversidade. Segundo Sasaki (1997), a adaptação curricular é fundamental para a inclusão, e a formação dos educadores, nesse sentido, amplia as oportunidades de aprendizagem para todos. Assim, este trabalho analisa o uso do LEGO Braille Bricks na capacitação de profissionais, com base na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). A CCS introduz uma abordagem inovadora para o

²³⁷ Graduanda em Pedagogia. E-mail: fabilene.prado@discente.ufma.br

²³⁸ Graduanda em Pedagogia. E-mail: reis.bruna@discente.ufma.br

envolvimento com os temas escolares e oferece oportunidades para aprimorar a prática docente no uso da tecnologia (Kanashiro; Schlunzen Júnior, 2021).

2 METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa e seguiu as orientações de Godoy (1994), envolvendo a observação de professores durante um curso de formação continuada para uso do LEGO Braille Bricks, além de entrevistas semiestruturadas para captar percepções sobre a inclusão de alunos com deficiência visual. A formação ocorreu via EaD, utilizando a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) na plataforma Moodle, com atividades práticas e reflexivas. Foram 12 encontros, com duração de 2 horas, totalizando, ao final, a carga horária de 100 horas. O curso ocorreu no período de 22 de março a 26 de junho do ano de 2024.

A formação foi provida pela Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), em parceria com o centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Unesp) e a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), e também com as Secretarias Municipais de Educação.

Participaram da formação 61 professores, no entanto, apenas 2 aceitaram participar do nosso estudo. Para a coleta de dados, utilizaram-se entrevistas e observações, com foco na adaptação de atividades pedagógicas e na interação dos alunos com o material. Autores como Freitas (2008) e Aranha (2001) fundamentaram a análise de dados, que destacou como a formação auxilia professores para implementar práticas inclusivas que promovem a alfabetização e autonomia de estudantes com deficiência visual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação de professores para o uso do LEGO Braille Bricks revelou avanços na inclusão de estudantes com deficiência visual. Os blocos, que oferecem uma experiência tátil, facilitam a compreensão do Braille de forma acessível e lúdica. Além de promover a alfabetização, o LEGO Braille Bricks estimula o desenvolvimento de habilidades sociais, incentivando o trabalho em grupo e fortalecendo a interação entre todos os estudantes.

Os educadores relataram maior confiança ao incluir alunos com deficiência visual nas aulas, destacando a relevância da formação contínua e o uso de materiais didáticos adaptados. A abordagem Construcionista, Contextualizada e significativa, aplicada ao uso dos LEGO Braille

Bricks, demonstrou ser uma estratégia inovadora e eficaz, capaz de transformar a prática pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de educadores para o uso do LEGO Braille Bricks é fundamental para promover a inclusão de estudantes com deficiência visual. O material não só facilita a alfabetização, como também enriquece a experiência educacional de alunos cegos ou com baixa visão. A capacitação contínua dos professores garante que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades específicas de aprendizagem.

A introdução do LEGO Braille Bricks nas salas de aula promove um ambiente colaborativo, onde alunos com e sem deficiência visual podem aprender juntos. Essa prática também educa a comunidade escolar sobre a inclusão e a diversidade. A formação de professores é essencial para adequar o currículo às necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual, promovendo um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

REFERÊNCIAS

- Almeida, F. Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS): uma perspectiva pedagógica para o uso de tecnologias digitais na educação. **Educação e Pesquisa**, 2012, 38(2), 361-376.
- Aranha, M. S. F. **Educação inclusiva: o que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, 2001.
- Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra, 1996.
- Freitas, S. N. **Inclusão escolar de alunos com deficiência visual: subsídios para a prática pedagógica.** Paulinas, 2008.
- Godoy, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 1994, 34(2), 57-63.
- KANASHIRO, Mônia Daniela Dotta; SCHLUNZEN JÚNIOR, Klaus. Formação continuada de docentes para autoria baseada no modelo TPACK e na abordagem construcionista, contextualizada e significativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 81–113, 2021. DOI: 10.33361/RPQ.2021. v.9. n.20.411. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/411>. Acesso em: 10 out. 2024.
- Mantoan, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, 2003.

Omote, S. Inclusão: O que é? **Revista Brasileira de Educação Especial**, 10(1), 2004, pp. 89-102.

Rodrigues, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus, 2006.

Sassaki, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Vozes, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DESSE PROCESSO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

André Lucas dos Santos Ferreira ²³⁹

Resumo: A formação dos professores é muito importante para o desenvolvimento da comunidade escolar em que ele está inserido. Constata-se que o atual sistema de ensino está passando por uma crise, demonstrando suas dificuldades em se adaptar às inovações e transformações que surgem em um cenário repleto de desigualdades e injustiças, demonstrando a relevância dessa formação qualificada e continuada, além que a formação dos professores é percebida como um processo em constante evolução, no qual se cria um espaço de aprendizado mútuo, favorecendo a valorização da profissão e a troca de conhecimentos entre os profissionais. O presente trabalho tem por objetivo contribuir com a discussão sobre a importância da formação professores, relacionando a importância desse processo de modo constante em nossa sociedade atual. Nesta investigação, foram empregadas técnicas de pesquisa bibliográfica, visando proporcionar um referencial adequado para compreender a atuação do professor como um agente de transformação social.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação; Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

Por um longo período, a profissão de professor foi vista como uma atividade de fácil aprendizado e execução. A trajetória educacional no Brasil revela que a atuação docente era entendida como uma função estabelecida, mas essa percepção tem se transformado à medida que pesquisadores identificaram a necessidade de os métodos educacionais se adaptarem às transformações sociais. Os processos de ensino e aprendizagem têm evoluído, uma vez que o docente é reconhecido como um fator crucial para o avanço da educação.

A educação, sendo um espelho das transformações e desejos da sociedade, requer ajustes para que consiga se alinhar à velocidade com que uma sociedade cada vez mais complexa evolui. Observa-se que o sistema educacional vigente enfrenta uma crise, evidenciando seus desafios em acompanhar os avanços e mudanças que ocorrem em meio a desigualdades e injustiças.

A função da educação se estende para além do essencial. Tanto os professores quanto os alunos e a estrutura educacional têm a obrigação de ajudar na formação de indivíduos capazes de

²³⁹Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – São Luís/Campus Paulo VI. Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: andre.lsf@discente.ufma.br

interagir socialmente, promovendo princípios éticos e morais que enriquecem uma educação de excelência, facilitando a realização de atividades com habilidade e competência. Como apresenta Charlot (2008, p.25), “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados levados pelas gerações anteriores de seres humanos.”.

2 O MUNDO ATUAL E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Entendemos que a formação é parte essencial da profissão docente, já que os conhecimentos fundamentais são adquiridos ao longo de diferentes etapas da vida, tornando vital levar em conta a constituição do indivíduo como ser humano. Assim, a formação se caracteriza por um processo incessante, onde tanto o ritmo quanto a interpretação podem mudar. Cada pessoa é única e está integrada a práticas sociais e culturais, dentro de um contexto de vivências tanto coletivas quanto pessoais. Portanto, é possível afirmar que:

[...] o professor é um ser unitário, entretido tanto pelo percurso pessoal (ciclo vital), quanto pelo profissional (os diversos caminhos construídos ao longo da profissão). Vale entender que ele se forma a partir das relações que estabelece com os outros que lhe são significativos e, ainda, com a história sociocultural, geracional e pessoal (Isaia, 2009, p. 95).

Sob esse ponto de vista, a preparação do educador que leciona em um ambiente inclusivo, envolve as saberes adquiridos antes de chegar à universidade e continua ao longo de sua carreira. Essa dinâmica envolve uma formação moldada pelas vivências pessoais e pelas experiências que são vistas como relevantes.

É sabido que, durante períodos de crise, é essencial que a análise seja feita de forma colaborativa, visando encontrar soluções exequíveis e realizáveis. Assim, o professor é considerado um agente de transformação e oportunidades, capaz de desempenhar um papel relevante nesse contínuo processo de alteração que a sociedade enfrenta.

As transformações da sociedade e da ciência, incluindo inovações tecnológicas, fluxos migratórios, a integração de diferentes culturas, alterações nas estruturas sociais e familiares, e a globalização, Da mesma maneira, as novas abordagens educacionais que possibilitam o acesso por meio de plataformas digitais, assim como diversos outros aspectos que podem ser discutidos, demandam uma postura renovada por parte daqueles que servem como exemplos nas salas de aula. Segundo Charlot, (2008),

Para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido (Charlot, 2008, p. 20).

Ao analisar as interações entre os aspectos pessoais e profissionais na formação do professor, Nóvoa (2009, p. 28) argumenta que é fundamental uma formação integrada à prática profissional, ou seja, alinhada às realidades escolares e à rotina dos educadores. Além disso, destaca cinco características fundamentais que ajudam a moldar essa identidade profissional: o saber, a cultura profissional, a sensibilidade pedagógica, a colaboração em grupo e a responsabilidade social.

Segundo esse autor, o conhecimento diz respeito à compreensão que o professor possui sobre os conteúdos que ministra. Nesse contexto, seu papel está associado ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem dos alunos. A cultura profissional envolve a interpretação do significado da escola, onde a interação com outros educadores contribui para o aprendizado da profissão.

A prática educacional enfatiza a habilidade de estabelecer conexões, a troca de informações e a responsabilidade como elementos essenciais no processo de ensino. O trabalho em grupo valoriza a natureza coletiva e colaborativa, além da atuação conjunta nos projetos acadêmicos da instituição. Por último, o engajamento social foca na importância dos princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEIO CONSTANTE CRESCIMENTO PROFISSIONAL

O conhecimento dos educadores se forma na esfera da produção simbólica, obtida por meio das experiências, das confrontações teóricas e das várias maneiras de interpretar o mundo que os professores encontram em seu ambiente de trabalho. Essas produções simbólicas englobam as crenças, os valores e as tradições de um determinado grupo. “Mais do que simples ideologias [...] os sistemas simbólicos seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação” (Nogueira; Nogueira, 2004, p. 35). Refere-se à manifestação das ideias de uma categoria ou coletivo, de maneira sutil e quase invisível, dentro de seu contexto particular.

Cada área opera de acordo com uma força representativa, alinhada aos seus interesses. O indivíduo age de acordo com sua posição na sociedade, influenciado pelas vivências de sua classe social. (Bourdieu, 1991). Nesse contexto, o ambiente de produção simbólica do educador é a instituição escolar, uma vez que é nesse local que se estabelece uma interação sem neutralidade, onde deve ocorrer a formação contínua. Na verdade, o professor desempenha seu papel, cria, interpreta e observa a realidade dentro da escola, entendendo que é nessas circunstâncias que se solidifica a prática docente.

A formação de professores é vista como um processo dinâmico, onde se estabelece um ambiente de aprendizado recíproco, promovendo a valorização da carreira e facilitando a troca de saberes profissional. Essa interação entre a prática e a teoria contribui para a criação de novas ideias. Apesar de as transformações ocorrerem de forma gradual, acredita-se que a evolução na carreira docente está profundamente conectada ao progresso educacional.

De maneira semelhante, a particularidade do ensino reside no conhecimento pedagógico de caráter científico e cultural. Levamos em conta as experiências cotidianas na escola como oportunidades de aprendizado para os educadores. Assim, entendemos que o conhecimento dos professores é diversificado e multifacetado, e refletimos sobre o docente como um agente ativo e a escola como um ambiente de formação contínua.

As trajetórias educacionais e a função do docente são impactadas pelas transformações nas transições sociais, influenciadas pelos contextos culturais, sociais, econômicos e políticos que nos cercam. (Novoa, 1999). O ambiente social exerce uma influência significativa sobre o papel do educador e a instituição escolar, pois ambos estão moldados pelas realidades sociais e refletem os interesses do sistema em que estão inseridos. (Tozetto, 2010).

A figura do educador está cada vez mais associada a um especialista cuja atenção se concentra no saber e no conhecimento particular de sua área. Isso reforça o que já mencionamos antes. Percebe-se a importância de uma formação inicial e permanente, que possua uma base teórica sólida e estabeleça uma conexão entre teoria e prática, resultando em uma prática educativa efetiva.

Em resumo, é claro que a formação dos educadores, assim como a evolução das instituições de ensino, exige a utilização de conhecimentos científicos que se alinhem às demandas autênticas da sociedade. Com um aprimoramento profissional integrado e constante, visa-se avançar para satisfazer as exigências de toda a comunidade. A partir dessa análise, surge a

necessidade de uma formação inicial e continuada que forneça ao docente uma base teórica e prática sólida, permitindo que ele atue com confiança e habilidade.

Essa análise indica que o aprimoramento dos educadores, que se veem como profissionais da área, enfrenta contextos que promovem seu aprendizado contínuo, uma vez que não somos perfeitos nem estamos totalmente realizados. Portanto, a questão da capacitação docente é um tema que vem sendo debatido há décadas. (Tozetto; Bulaty, 2015).

É indiscutível que a educação ocorre ao longo de toda a vida, passando por mudanças contínuas e pela incorporação de diversos conhecimentos, conforme argumenta Marcelo (2009). Dentro dessa perspectiva, a noção de carreira docente está ligada à ideia de uma sequência de fases da vida profissional, entendendo-a como um caminho em construção que avança por diferentes etapas, momentos e contextos.

Dessa forma, o docente passa por um percurso de crescimento tanto profissional quanto pessoal, onde cada indivíduo é único, influenciado por diferentes contextos, crenças, ideias e pontos de vista. Ele desenvolve seus conhecimentos ao longo de sua trajetória formativa, conforme evidenciado em pesquisas realizadas por Tardif e Lessard (2005).

Podemos conceber o ser humano como uma entidade em contínua evolução, que se forma através da assimilação de aspectos do legado coletivo, nas interações com os outros, na maneira de perceber a realidade e atribuir significados a ela. Nóvoa (1999) defende a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo, não apenas como uma atualização, mas como uma capacitação para os novos papéis da escola e do educador, diante das demandas do século XXI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental entender o professor como agente ativo em suas ações, como um observador do ambiente em que está inserido, alguém que liga as teorias com as dinâmicas sociais e as demandas de aprendizado de seus estudantes, além de ser um criador de saberes sobre sua própria profissão. Essa compreensão é crucial para que uma nova perspectiva de atuação pedagógica se desenvolva nas instituições de ensino, superando os limites impostos pela visão técnica do trabalho docente (Almeida, 2006).

Assim, ficou evidente que a formação continuada oferece ao educador competências e habilidades que favorecem seu crescimento profissional no ambiente escolar. Entendemos que a motivação do professor é crucial para o sucesso de sua prática, mas essa motivação depende de

múltiplos fatores, como o engajamento dos alunos, a autoconfiança do professor, a disponibilidade de uma infraestrutura apropriada, a realização de cursos de formação, a participação dos pais e responsáveis no processo de aprendizagem, além de diversos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais que impactam significativamente esse contexto.

É fundamental destacar que, para que os educadores possam melhorar suas competências, é imperativo que possuam, primeiramente, a vocação e a sensibilidade necessárias para exercer a profissão. Ao mesmo tempo, é essencial que percebam o interesse e a disposição do aluno em aprender. Assim, para garantir uma educação de qualidade, é indispensável a colaboração entre o estudante, o professor, a instituição de ensino, além dos pais e responsáveis, todos componentes de um conjunto que chamamos de "sociedade". Além disso, é importante reforçar as políticas públicas voltadas para a formação inicial e contínua dos educadores, garantindo que tenham as condições adequadas e o apoio necessário para se aprimorarem constantemente.

Apostar na educação continuada envolve um aprofundamento através de práticas de pesquisa-ação e na execução de projetos que se alinhem com teorias, além de estimular a criatividade pedagógica. Isso inclui o desenvolvimento de competências, habilidades, comportamentos, emoções e a promoção de valores éticos, moralidade, cidadania, colaboração em grupo e o domínio do conteúdo acadêmico.

Apostar na formação continuada implica em um aprofundamento na pesquisa-ação, em iniciativas que estejam alinhadas com a teoria, inovação pedagógica, desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e emoções. Também envolve a promoção de valores éticos, cidadania, colaboração em grupo e proficiência no conhecimento acadêmico.

A formação de educadores envolve atividades dinâmicas e contínuas que buscam o aprofundamento em diversas áreas do saber, habilidades e técnicas. Essa abordagem capacita o professor a desenvolver a capacidade de autoaprendizado e a aprimorar a transmissão de conhecimentos, fundamentando-se em sua própria reflexão sobre sua prática docente.

Dado que este é um tópico significativo e amplamente debatido, especialmente por estar vinculado às práticas educativas, é fundamental realizar reflexões críticas sobre essa questão, seus desafios e sua aplicação prática. A formação de educadores é apoiada pelo meio acadêmico, que tem se empenhado em explorar esse tema de maneira aprofundada, promovendo técnicas, análises e críticas que possam impactar de forma positiva tanto a formação dos professores quanto suas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos a respeito da formação de professores. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**, p. 177, 2006.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- CHARLOT, B. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, 2008.
- ISAIA, S. M. de A; BOLZAN, D. P. V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: PUCRS, 2009.
- MARCELO, C. **El professorado principiante: insercion a la docência**. España, 2009.
- NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.
- NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 2009.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, **O trabalho docente**. São Paulo: Vozes, 2005.
- TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- TOZETTO, S.S.; BULATY, A. **A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente**. In: RAIMAN, A. A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação. Jundiaí: Pacto Editorial, 2011.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: SUA CARACTERIZAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO CONCEITO

Lucinete Fernandes Vilanova²⁴⁰

Resumo: A Formação Pedagógica é um componente primordial no processo de formação docente em cursos de Licenciatura. Historicamente, a formação pedagógica, em muitos casos tem estado subordinada à formação da área disciplinar dos cursos que formam professores. Por considerarmos a importância da formação pedagógica para o exercício da docência, este estudo de cunho qualitativo e bibliográfico se propôs em compreender sobre os saberes docentes, em especial os saberes pedagógicos e qual relação estabelecem com o processo de profissionalização do professor. Constatamos a partir dos estudos realizados que os saberes disciplinares, aqueles que advêm dos conteúdos específicos da matéria, são mais priorizados nos cursos de licenciaturas, ficando os conhecimentos pedagógicos em posição secundária nesse processo de formação.

Palavras-chave: Licenciaturas. Saberes docentes. Formação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem como foco o trabalho docente, esse por sua vez, está embasado por muitos saberes e, a forma como o professor utiliza esses saberes é crucial para o desenvolvimento e o repensar de sua prática pedagógica. Alguns autores(as) têm se dedicado à elaboração teórica sobre os saberes, trazendo significativa contribuição para esses saberes docentes como conhecimentos construídos em momentos específicos e integrados, que devem estar associados ao processo formativo e profissional do professor.

Podemos observar que no contexto das licenciaturas, ainda é comum a valorização dos saberes específicos com certo grau de dissociação dos saberes pedagógicos, esses muitas vezes, desenvolvidos como complementos dos cursos. Sobre isso, Tardif (2014, p. 242), discorre que,

o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e

²⁴⁰ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Professora Assistente do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Codó - MA da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. E-mail: lucinete.vilanova@ufma.br

expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam estes conhecimentos e informações (Tardif, 2014, p. 242).

Alguns estudos realizados no Brasil sobre a formação docente nas licenciaturas, sinalizam para uma enorme fragilidade no que concerne à formação pedagógica. Romanowski (2002) aponta para o fato de que ela é pouco valorizada; Cunha (1998) destaca as dicotomias entre as disciplinas específicas e pedagógicas nesse processo de formação; Gatti e Barretto (2009), analisam que a formação de professores exige uma verdadeira e necessária revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos. Veiga (2010), defende que a docência, como profissão e como ação especializada, procura reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática.

O presente artigo é parte integrante da minha pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA em 2019 que se propôs analisar como se dava a formação pedagógica oferecida pelo Curso de Letras na Universidade Federal do Maranhão. O interesse pela temática formação pedagógica nos cursos de licenciatura compreende o desdobramento de uma trajetória acadêmica e profissional construída ao longo dos últimos 20 anos.

Dessa forma, o questionamento que move este estudo trata sobre o que compreendem os saberes docentes, em especial os saberes pedagógicos e qual relação estabelecem com o processo de profissionalização do professor? Nessa perspectiva, buscamos compreender sobre os saberes docentes, em especial os saberes pedagógicos e qual relação estabelecem com o processo de profissionalização do professor.

No intuito de contribuir para o desenvolvimento de uma formação pedagógica mais qualificada e coerente com as demandas contemporâneas para a profissão docente, este estudo de natureza qualitativa faz uma revisão bibliográfica sobre os saberes docentes e sua relação com o processo de profissionalização do professor, dando ênfase ao saber pedagógico.

2. OS SABERES DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

A palavra professor, proveniente do latim “*professore*”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (Helatczuk, 2010). Identificamos nesse profissional o desafio de incentivar e construir nas pessoas, a capacidade de pensar, interagir e

transformar. Nessa direção, compreendemos que sua formação é condição indispensável para o desenvolvimento de sua prática educativa, como ainda, constitui o lócus de sua profissionalização no contexto escolar. Sobre isso Libanio nos faz refletir que:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (Libanio, 2001, p. 13-14).

Formar-se na perspectiva de Libanio implica um processo permanente de formação, em que diferentes conhecimentos se constroem seja para dar suporte à prática pedagógica ou à prática social. Nessa mesma linha de análise, Pimenta e Anastasiou (2010) defende que educar constitui antes de tudo um processo de humanização, processo pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade e Demo (2000, p. 62) que “a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação”.

Shulman (1986 apud Almeida e Biajone, 2007) foi nos Estados Unidos e Canadá que teve início, no final dos anos 80, um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os profissionais da educação. Apoiados na premissa de que existe uma “base de conhecimento” para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, assim, superasse a concepção da docência como vocação.

Ainda segundo as autoras, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif, e, posteriormente, de Gauthier e Shulman; no entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado na literatura nacional e internacional.

Antes de entrarmos na especificidade dos saberes da docência, discutiremos um pouco sobre a compreensão que temos de profissionalização nesse processo. É em Guimarães (2006, p. 132) que fundamentamos nosso olhar,

[...] a profissionalização refere-se à constituição do estatuto profissional do professor. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: ao

estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas (Guimarães, 2006, p. 132).

Na perspectiva do autor, o processo de profissionalização compreende como a categoria docente se apresenta na sociedade e contempla tanto os aspectos externos da profissão (formação, salário, regras para organização da categoria, status, relações com sindicatos e com as instituições contratantes), como os aspectos internos (comprometimento físico e psicológico).

Observamos que embora o autor considere primordial a participação de sujeitos externos à profissão na construção da identidade dos professores e da própria profissão docente, são os professores que devem gestar a profissão. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 20) indica algumas condições necessárias à profissionalização que compreende quatro etapas não sequenciais e duas dimensões.

As etapas são: exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; criação de instituições específicas para a formação de professores; constituição de associações profissionais de professores. *As dimensões* são: um corpo de conhecimentos e de técnicas e um conjunto de normas e de valores e um eixo estruturante (estatuto social e econômico dos professores) como plataforma de ação (Nóvoa, 1995, p. 20).

Nosso entendimento é que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Para isso, é necessário estar fundamentado em paradigmas de formação que possibilitem a preparação de professores críticos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educacionais.

Sobre a necessidade de nos desligarmos da ideia que a profissão docente é “um dom”, fomos buscar em Tardif (2013), um estudo sobre as três idades que passou o ensino escolar moderno:

a. *Idade da vocação (século XVI ao XVIII)* – rede escolar composta principalmente por estabelecimentos privados colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades. O ensino é essencialmente uma “profissão de fé”. É uma vocação, “um movimento interior – um elo íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças” (p. 555);

b. *Idade do ofício (século XIX)* – criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX (para o primário) e do século XX para o secundário. O Estado torna obrigatório a presença das crianças na escola. A profissão docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado e a relação das professoras com o trabalho, torna-se contratual e salarial. O trabalho está ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos.

c. *Idade da profissão (segunda metade do século XX)* - não se limita apenas ao ensino. Ao longo do século XX, tem-se o crescimento de grupos de especialistas, os quais são chamados de profissionais, esses de várias áreas (saúde, educação, serviços sociais, justiça, indústria, bancos, etc.). “Esses grupos profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, [...] à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico” (p. 559). Surge em especial pelo desenvolvimento das universidades modernas.

Observamos a partir das três idades do ensino escolar moderno classificada por Tardif que a profissionalização é antes de tudo uma construção histórica que se confunde com as construções dos conceitos de fé, ensino, trabalho, salário, profissão. Parte-se daquele professor que ensina a partir do ato de fé, passa pelo que começa a construir as primeiras relações profissionais com o estado, tendo em vista a laicidade da escola e o que começa a dispor dos benefícios de uma formação mais acadêmica e para o exercício da profissão.

Existe atualmente, um número expressivo de autores que fazem uso do termo “saberes” para tratar do “ato de conhecer” e “saber-fazer” associado à formação e à profissionalização do professor. Dentre esses estudiosos, destacamos nesse trabalho, as contribuições de Pimenta (2002) Tardif (2013, 2014), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1986 apud Almeida; Biajone, 2007).

Pimenta (2002) foca sua análise na mobilização dos “saberes da docência”, que segundo ela constitui elemento importante na construção da identidade profissional dos professores. Tais saberes, na perspectiva da autora são construídos com base nos: *saberes da experiência* - aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores que foram mais significativos em sua formação, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; *saberes do conhecimento* - aqueles oriundos dos conhecimentos específicos, conhecimentos científicos e os *saberes pedagógicos* - os que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, os que viabilizam a ação do ensinar.

Tardif (2014, p. 36) define o saber docente “como um saber plural, uma vez que é solicitado do professor, via ação docente, a mobilização de uma diversidade de saberes”. Segundo ele, esses saberes são oriundos da:

formação profissional - que compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; dos *saberes disciplinares* - que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; dos *saberes curriculares* - estão relacionados ao que é geralmente citado no plano de unidade, como ementas, objetivos, conteúdos e metodologias e dos *saberes experienciais* - dizem respeito àqueles que derivam e são validados pela experiência, seja ela resultado de construção coletiva ou de vivência pessoal, individual. É o saber fazer e o fazer ser (Tardif, 2014, p. 36-39).

Gauthier et al (1998) corrobora com Tardif ao considerar também a pluralidade do saber docente. Ele considera que um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes” são categorias relacionadas ao desafio da profissionalização do professor. Conforme Gauthier et al (1998, p. 28), os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores são:

os *saberes disciplinares* - são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento; os *saberes curriculares* - compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares; os *saberes das Ciências da Educação* - se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente; os *saberes da tradição pedagógica* - referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc; os *saberes experienciais* - correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão e os *saberes da ação pedagógica* - são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula (Gautier et al, 1998, p. 28).

Shulman (1986 apud Almeida; Biajone, 2007), prefere usar o termo “conhecimentos” em vez de “saberes”, pesquisador do programa knowledge base. Distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (subject knowledge matter) - busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e a organização cognitiva da matéria objeto de estudo e compreende o domínio dos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais, representacionais e validativos do conteúdo; *conhecimento pedagógico da matéria (pedagogical knowledge matter)* - ou da matéria possui relação com o formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos e *conhecimento curricular (curricular knowledge)* - dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas (Shulman, 1986 apud Almeida; Biajone, 2007, p. 287).

Nossa intenção nesse momento, não consiste em aprofundar a classificação dos saberes a partir dos autores citados acima, (tendo em vista que o foco desse estudo é o saber pedagógico), mas explicitar de forma mais objetiva, as diferentes tipologias dos saberes docentes e a relação desses, com a profissionalização do professor, seja a partir de estudos realizados nos âmbitos nacionais como internacional.

3. OS SABERES PEDAGÓGICOS EM FOCO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A principal finalidade da instituição escolar é contribuir para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes por meio dos conhecimentos da ciência e da cultura. Diante disso, as instituições formadoras precisam garantir aos docentes, uma formação inicial que possibilite o domínio de saberes, dentre eles, o saber do conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas, desenvolvidos em situações sociais concretas e o saber do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Gauthier et al (1998), ao discorrer sobre o ofício do professor coloca que, conforme o senso comum, para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, basta ter experiência ou ter cultura para ter êxito no ensino. É possível identificar que o autor nos chama atenção que para ser professor é imprescindível não só o domínio do conteúdo, mas de um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho docente.

Tal discussão nos remete ao entendimento que não basta apenas o professor ser um especialista na sua matéria, ele precisa dominá-la e torná-la significativa no sentido de favorecer a aprendizagem dos alunos, principalmente, por ser a sala de aula um espaço multicultural.

Outra questão comum que perpassa a compreensão do ser professor, é que tendo experiência, dá para ensinar, “é ensinando que se aprende” (grifo nosso). Essa afirmação está tão enraizada na grande maioria dos professores que, uma parte expressiva deles assegura ter aprendido a ensinar pela própria experiência, em meio a erros e acertos.

Alguns estudos apontam para questões relevantes sobre como a formação pedagógica vem sendo trabalhada nos cursos de licenciatura. Dias da Silva (2004, p. 288) apresenta que a questão central de muitas instituições superiores passou a “ser aritmética [...] se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores”. Gatti (1997), acrescenta que a consolidação desta estrutura tornou esses

cursos híbridos e desintegrados, decorrente da divisão em duas áreas de formação, a de conteúdo específicos e a de conteúdos pedagógicos, organizados em dois momentos (o de fundamentação teórica e o de iniciação profissional realizado no estágio) que acabam por gerar dois espaços de formação: o das instituições formadoras e o do exercício profissional. Romanowski, (2012), alerta que tais questões podem estar relacionadas à acentuação do processo de aligeiramento e improvisação na formação docente, contraditoriamente à crescente expansão do valor da educação como processo universal, contínuo e permanente, condição à vida social e à vida econômica.

Segundo Diniz-Pereira (2006), os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras seriam a separação entre disciplinas da área de referência para a matéria de ensino e disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre a formação acadêmica de professores e a realidade das escolas.

Em face ao exposto acima, entendemos que alguns avanços já apontam para uma melhoria dessa realidade, a exemplo temos a Resolução n 02/2015, que em seu Capítulo V, §2º do Inciso IV, regulamenta a garantia dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, como também os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias (Brasil, 2015). Porém, analisamos também, que muitas instituições de ensino superior ainda não conseguiram efetivar tal determinação legal na prática, pois, além das disciplinas específicas da área ocuparem a maior carga horária do curso, as disciplinas pedagógicas ofertadas, não se articulam de forma efetiva com a prática docente e com o ensino da área disciplinar.

Sobre a formação pedagógica, Chaves (2014) discorre que a mesma compreende saberes docentes relacionados às Ciências da Educação e saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria. Sendo que os primeiros, de acordo com a autora, são responsáveis pela identidade profissional do professor, auxiliando-o a pensar o ensino da matéria. Estes saberes seriam compostos por saberes oriundos das Ciências Aplicadas a Educação, como por exemplo, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, etc. Os saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria seriam responsáveis pela combinação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, temos aqui as contribuições da Didática e das Metodologias específicas.

Entendemos aqui, que as ciências ensinadas devem integrar-se ao trabalho pedagógico, ou seja, os conteúdos específicos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo.

O pedagógico existe para o disciplinar, o ensino da disciplina requer o pedagógico. Sem esta dupla determinação, será inviável qualquer tentativa de aliar o ensino dos conteúdos e a formação pedagógica.

Pinto (2015), em seus estudos, se dedicou em analisar como a formação pedagógica se constitui enquanto conceito e como está caracterizada nos cursos de formação de professores. Segunda a autora, um passo importante para o entendimento dessa questão perpassa pela discussão sobre as contribuições de determinados campos de conhecimento na caracterização da formação pedagógica.

A *Pedagogia* é um dos campos de conhecimento que se refere o autor. Ela constitui a base epistemológica da formação pedagógica por estar intrinsecamente relacionada à educação.

[...] a partir da segunda metade do século XX, a Pedagogia sofreu uma radical transformação, que redefiniu sua identidade e deslocou sua perspectiva epistemológica. Da pedagogia passou-se a ciência da educação; de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências. Este processo se deu a partir da afirmação de muitas disciplinas (sociologia, psicologia, etc.) enquanto constitutivas do saber pedagógico-educativo. A Pedagogia tornou-se cada vez mais “tributária de saberes especializados assumidos como ‘ciências auxiliares’, mas que, na realidade, reescrevem sua identidade interna, fraccionando-a e disseminando-a em vários setores (Cambi, 1999, p. 595-596).

Em análise ao que aborda Cambi, podemos perceber que o campo pedagógico em meados do século XX sofre um processo de especialização de seus saberes, o que de certa forma pode ter ocasionado a desarticulação das demais ciências da educação com a realidade educacional.

Sobre essa questão, Saviani (2009) discute que sobre a relação da Pedagogia (enquanto ciência da educação) com os demais campos de conhecimento científicos, considera-se que à Pedagogia cabe a análise da totalidade do fenômeno educativo, enquanto que as demais ciências que se propõem analisar a Educação, o fazem a partir de um campo muito peculiar, ou seja, a partir de um saber específico externo à educação.

Sendo a Educação objeto de estudo da Pedagogia, e a mesma, aqui entendida como prática intencional e social, é que se torna possível justificar sua relação com a formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Vale ressaltar que nossa intenção não é limitar a análise do fenômeno educativo à Pedagogia, mas de elucidar sua responsabilidade em refletir aspectos problematizadores e unificadores das questões educativas. Conforme Libâneo (2010, p. 137),

é que a multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a Pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para

clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências (Libâneo, 2010, p. 137).

Considerando que a Pedagogia é a ciência voltada para a Educação e, que a educação aqui é entendida como prática social, faz-se necessário saber como converter o fenômeno educativo em ciência pedagógica, e isso supõe conhecer a lógica dos modos de aprender dos alunos com base em seus processos cognitivos, afetivos, linguísticos a partir do contexto em que está inserido e das formas de organização das situações didático-pedagógicas.

Libâneo (2012, p. 9) entende que o conhecimento pedagógico tem duas dimensões, uma epistemológica e outra psicológica.

A dimensão epistemológica refere-se à integração necessária entre didática e a epistemologia das disciplinas, de modo a estabelecer conexões entre a didática e a lógica científica das disciplinas. [...] Presume-se que esteja claro que ter conhecimento pedagógico do conteúdo pedagógico não é somente ter uma "metodologia" para ensinar os conteúdos. Mais do que isso, significa compreender essa metodologia como uma relação orgânica com os procedimentos investigativos da ciência que se ensina, onde estão implicadas as ações mentais a formar, isto é, a fonte dos problemas, exemplos, explicações e tarefas.

A dimensão psicológica refere-se ao fato de que o ensino deve estar dirigido à aprendizagem, de modo que importa conhecer as características individuais e sociais dos alunos, sua relação prévia com a matéria, seus motivos, seus modos de aprender (Libâneo, 2012, p. 9).

A análise do autor nos remete ao entendimento do valor que a dimensão epistemológica e psicológica tem para o conhecimento didático. Entendemos, portanto, que as instituições formadoras precisam compreender a importância desse conhecimento para a formação de professores, já que um bom ensino advém do domínio dos conteúdos por parte do professor como um dos meios que o mesmo dispõe para transformá-los em conhecimentos de vida.

Outro campo de estudo que participa da caracterização da formação pedagógica, é a *Didática*. A mesma se encontra no centro da formação profissional dos professores uma vez que o ensino constitui seu objeto de estudo específico.

De acordo com Libâneo (2012, p. 117), a Didática é uma disciplina eminentemente pedagógica e tem como seu objeto de investigação o ensino na sua globalidade:

a dependência da Didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos de instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo pedagógico. É verdade que a finalidade imediata do processo didático é o ensino de determinadas matérias e de habilidades cognitivas conexas; todavia por se tratar de matérias ou temas de ensino, implicando, portanto, dimensão formativa, a eles se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente (Libâneo, 2012, p. 117).

É nessa linha de discussão, que a Didática assume características pedagógicas na formação do professor, seja quando contempla aspectos do processo de ensino, seja quando considera as questões metodológicas do trabalho docente, essas associadas a objetivos educativos com foco na formação humana. Para garantir o alcance dos objetivos educativos com foco na formação humana, urge pensar a formação de professores de forma integral e integrada e, um caminho para isso, seria a superação de processos fragmentados e dicotômicos que ainda envolvem tal formação.

Segundo Libâneo (2012, p. 167) existe um princípio pedagógico que orienta todo o processo formativo docente.

Esse princípio pedagógico refere-se à formação pedagógica caracterizada a partir da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. Sendo cursos de formação de professores, as Licenciaturas poderiam vir a organizar-se de forma distinta dos cursos de bacharelado no que se refere à relação entre conhecimentos específicos dos conteúdos e conhecimentos comumente ditos “pedagógicos”. Visto que, os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar não apresentam a mesma finalidade de tais conhecimentos em cursos de bacharelado, sua abordagem nos cursos de Licenciatura deve ser distinta (Libâneo, 2012, p. 167).

Analisamos que a formação pedagógica na formação de professores pressupõe uma formação integradora dos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. De maneira geral, a formação pedagógica de um professor, é constituída por saberes relacionados às Ciências da Educação e ao Ensino da Matéria. Essas duas categorias estão diretamente relacionadas ao processo de ensino, seja por meio da reflexão acerca da prática ou pela preparação efetiva para o magistério.

Os saberes relacionados às Ciências da Educação orientam os educadores a pensar sobre o contexto da escola, do aluno e de sua prática. Assim, esses saberes, devem ser orientados por disciplinas relacionadas às Ciências da Educação como a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação, a Antropologia da Educação, a Didática e também conteúdos relacionados às políticas educacionais e de gestão da escola (Chaves, 2014, p. 6).

Compreendemos mediante o que destaca Chaves, que os saberes pedagógicos precisam ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à Pedagogia ocorrerá se “as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (Pimenta, 2002, p. 25).

Libâneo (2012), ao analisar a formação pedagógica a partir da teoria histórico-cultural traz uma noção mais ampla de conhecimento pedagógico do conteúdo. O ensino consiste na organização do ambiente social e das condições pedagógicas pelas quais os alunos se apropriam da experiência sócio-histórica da humanidade (conhecimentos, capacidades e habilidades). Isso os leva ao domínio de métodos socialmente desenvolvidos que lhe possibilita lidar com o mundo de objetos e ao mesmo tempo, transformar esse mundo.

Tratar do conhecimento pedagógico do conteúdo, implica entender que aos professores não basta ensinar apenas os resultados dos conhecimentos científicos, mas compreender neles os procedimentos lógicos e investigativos, de onde se originam capacidades intelectuais necessárias à construção de uma postura crítica nos alunos.

Shulman (1986 apud Almeida; Biajone, 2007) argumenta que para o professor poder ensinar, ele precisa conhecer profundamente o conteúdo específico o qual irá trabalhar durante sua prática, e utilizar os conhecimentos pedagógicos a fim de que seu aluno tenha um aprendizado significativo. A chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e passíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos (Shulman 1986 apud Almeida; Biajone, 2007, p. 288).

Isso implica considerar aspectos imprescindíveis à construção do conhecimento pedagógico: as tradições sociais e culturais do conteúdo, as noções e representações que os alunos trazem, o conhecimento pedagógico geral (as relações com os alunos e as formas de gestão e organização da sala de aula), o conhecimento curricular, dos contextos educativos e dos objetivos da educação (Shulman, 2005).

Nosso entendimento frente ao que preconiza o pensamento de Shulman é que se torna necessário que os docentes universitários, em especial os que atuam como formadores de professores, ressignifiquem suas concepções de ensino e assumam uma postura diferencial quanto a importância dos saberes pedagógicos no processo formativo dos futuros professores. O conhecimento pedagógico representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de como ensinar. “O conhecimento pedagógico compreende as formas de representação das ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível para os estudantes” (Shulman, 1996 apud Rocha; Aguiar, 2012, p. 4).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36), ao analisar a realidade que permeia o contexto da universidade no que tange a formação de professores e sua relação com o saber pedagógico, destaca:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (Pimenta e Anastasiou, 2010, p. 36).

Compreendemos com base no posicionamento das autoras que para a atividade teórica se objetivar e materializar, precisa estar associada à atividade prática, do contrário, não se chegaria a práxis e nem tão pouco à transformação da realidade. A práxis possibilita a construção da consciência crítica, elemento indispensável para o exercício da docência.

Como já vimos em momento anterior, Tardif é outro autor que analisa a questão dos saberes na formação de professores, definindo o saber docente como um saber plural. Dentre essa pluralidade de saberes, ele prefere tratar o saber pedagógico como saber profissional.

O saber da formação profissional subdivide-se em dois eixos, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. As ciências da educação são também vinculadas às ciências humanas, cujo foco de estudos é o professor e o ensino. Estas ciências além de produzir conhecimentos, objetivam incorporá-los a prática pedagógica por intermédio, principalmente da formação inicial de professores. Quanto a ideologia pedagógica ou saber pedagógico, se refere às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar, portanto engloba toda uma ideologia pedagógica (Tardif, 2014). Os saberes pedagógicos,

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado um arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (Tardif, 2014, p. 37).

Compreendemos que a pluralidade e heterogeneidade atribuída aos saberes docentes se dá em função dos diferentes objetivos de ensino que estão articulados à prática pedagógica. Tais saberes devem estar na base da formação inicial do professor e se constituem a partir de teorias, concepções de educação e de ensino, de escola, de homem que foram construídos ao longo dos tempos e, que de certa forma, estão imbuídos de uma ideologia pedagógica.

Para Gauthier et al (1998), a formação pedagógica tem por base os saberes das Ciências da Educação, esses por sua vez, permeiam a maneira de o professor existir profissionalmente. Se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente.

O professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria (Gauthier et al, 1998, p. 31).

Para o autor, esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e são, também, os que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. O professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma a atingir o objetivo da pesquisa que focou em compreender sobre os saberes docentes, em especial os saberes pedagógicos e qual relação estabelecem com o processo de profissionalização do professor, realizamos uma revisão bibliográfica pautada em uma análise crítica e na abordagem qualitativa.

Nos cursos de licenciaturas comumente constatamos que para ser um bom professor basta o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, dessa forma, urge qualificar a discussão da formação pedagógica enquanto constituinte de saberes que também fundamentam a práxis docente.

Tendo por base os estudos sobre a formação inicial docente, percebemos que a mesma é o alicerce da docência e compreende os primeiros passos formativos para a construção da identidade do professor, assim como, a formação pedagógica quando integrada à formação dos conhecimentos das áreas específicas, constitui uma possibilidade para a construção e a solidificação de uma categoria profissional mais qualificada.

Constatamos que uma característica que é inerente aos saberes docentes é a pluralidade, pois, tornar-se professor permeia uma multiplicidade de relações, demanda conhecimentos de fontes diversas e envolve a construção da própria identidade profissional.

Vimos que entender os saberes docentes, considerando-os a partir do conteúdo, do pedagógico e o da experiência é dar acesso à vários conhecimentos que podem qualificar e mobilizar a atuação docente, uma vez que, ao saber do conhecimento visa a mobilização de conhecimentos científicos, o pedagógico advém dos da Ciência da Educação e o da experiência, são construídos a partir do cotidiano da prática pedagógica.

Contudo, os estudos nos revelaram, que restringir a concepção de saberes docentes a esse grupo específico de saberes, tende a desconsiderar aspectos importantes em relação à ação educativa e ao processo de profissionalização da profissão professor.

Frente a isso, inferimos ser necessário que os cursos de licenciatura e os professores formadores dos futuros professores, repensem suas concepções sobre o papel da formação pedagógica na formação de professores, para isso, urge re(construir) o entendimento que a formação pedagógica representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do fazer didático. Precisamos superar o equívoco de que para ser um “bom professor” basta apenas o domínio da área específica, para além disso, o professor precisa fazer com que ela se torne significativa para o aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, maio-ago, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso 21 de setembro de 2024.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU). 1999.

CHAVES, Taniamara Vizzotto. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. In: **Atas do X Anped Sul.** Florianópolis-SC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1452-0.pdf>. Acesso em: 3 setembro de 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Lima. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da educação).

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. Campinas: Papirus, 2006.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. 2010. Disponível em: < www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf >. Acesso em 25 de setembro de 2024.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e didáticas específicas: questões de pedagogia e epistemologia. **Colóquio formação de educadores**: ressignificar a profissão docente, Anais, Salvador: PPGEDUC/UNEB, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **35ª Reunião Anual da ANPED 2012**. Anais. Porto de Galinhas/CE. 2012.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência In. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Umberto de Andrade. A Didática e a docência em contexto In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática**: teoria e pesquisa. 1ª edição, Araraquara/SP, Junqueira & Marin, 2015.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição. Aprender e ensinar construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: **35ª Reunião Anual da ANPED 2012**. Anais. Porto de Galinhas/CE, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile. 2012, n.p. cd-rom.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 4, n 40, 2009.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. V. 9, n.2, 2005. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte. **Formação de professores**: dilemas e desafios da relação teoria e prática. 1 ed. Curitiba: Appris, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc. vol.34 n.123 Campinas abr/jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

GT DE GESTORES (AS) E COORDENADORES (AS) ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Antonio Paulo Pereira dos Santos Júnior ²⁴¹

Eweny Cristina Moraes Figueredo ²⁴²

Chiara Maria Fernandes da Silva ²⁴³

RESUMO: Este relato decorre de uma experiência de formação de equipes gestoras, por meio dos Grupos de Trabalho (GT), implementados no município de Paço do Lumiar, MA. Reflete criticamente sobre as contribuições e os desafios do GT como mecanismo de formação continuada e desenvolvimento de competências de gestão e progressão escolar. Trata-se de um relato de experiência com base teórica e prática e, ainda, pautado na observação e aplicação de um questionário. Destaca-se a importância da institucionalização dos GTs como espaços de construção de conhecimento, troca de experiências e ressignificação das práticas pedagógicas, administrativas e humanas da equipe gestora.

Palavras-chave: GT. Equipe Gestora. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentado no IX Encontro de Educadores da Universidade Federal do Maranhão, com o tema "Educação e Democracia: conjunturas instáveis e direitos sociais", descreve a experiência do Departamento de Gestão e Coordenação Escolar de Paço do Lumiar, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Paço do Lumiar/ MA.

O Grupo de Trabalho (GT) de Gestores e Coordenadores Escolares, no município supracitado, foi criado em 2022 como espaço de formação continuada, tendo em vista promover o desenvolvimento contínuo das competências profissionais da equipe gestora no que se refere às suas dimensões de atuação no âmbito escolar, assim como unificar e qualificar as práticas de gestão escolar. O GT visa a criação de uma política pública de formação permanente, atendendo às necessidades de alinhamento das práticas de gestão escolar no município.

²⁴¹ UFMA, Especialista, SEMED/Paço do Lumiar/MA. E-mail: antoniopaulo.jr@gmail.com

²⁴² UFMA, Doutoranda do PPGE. E-mail: ewenycmf1234@gmail.com

²⁴³ UEMA, Mestra, SEMED Paço do Lumiar/MA. E-mail: chiaramfs@hotmail.com

Dessa forma, esse texto, tem o intuito de compartilhar as experiências exitosas na implementação do GT – Grupo de Trabalho, pautando-se na rememoração e na dialética para refletir criticamente a realidade concreta, as contribuições e desafios para materialização do GT como mecanismo de formação continuada e desenvolvimento de competências de gestão e coordenação do trabalho escolar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um relato de experiência vinculado ao GT de Gestores (as) e Coordenadores(as) no município de Paço do Lumiar- MA. Sua construção se deu a partir da teoria e prática, do embasamento normativo, da observação e aplicação de um questionário aberto junto aos sujeitos envolvidos na ação, isto é, os (a) gestores (as) e coordenadores(as) escolares.

O GT é uma iniciativa do Departamento de Gestão e Coordenação Escolar da SEMED e foi instituído como política pública de qualificação de gestores e coordenadores pedagógicos. Foca no desenvolvimento de competências teórico-práticas e nas atribuições específicas da gestão escolar abrangendo as dimensões político-institucional, administrativo-financeira, pedagógica e interpessoal. O GT atende cerca de 94 gestores gerais, 76 gestores adjuntos e 80 coordenadores pedagógicos. Os encontros são realizados uma vez por mês, dividido em 3 momentos.

Assim, compartilhamos através deste relato, a forma de organização do GT e trazemos alguns relatos sobre as contribuições e desafios deste espaço formativo provenientes das percepções dos (as) gestores (as) e coordenadores (as) pedagógicos.

3 O GT DE GESTORES (AS) E COORDENADORES (AS) ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR – MA

Embora a maioria das iniciativas de formação profissional na educação seja para os professores, o GT se destaca como uma estratégia específica para gestores e coordenadores pedagógicos. Instituído pelo Departamento de Gestão e Coordenação Escolar/SEMED em 2022. Trata-se de um espaço de encontro e qualificação de gestores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) que atuam nas unidades escolares, ou seja, Unidade de Educação Básica (UEB), formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e nas Escolas Comunitárias (EC). Tais formas de organização estão em acordo com o dispositivo normativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público[...]. III - comunitárias, na forma da lei. (Brasil, 1996).

O GT foi criado com o objetivo promover o desenvolvimento contínuo das competências profissionais da equipe gestora no que se refere às suas dimensões de atuação no âmbito escolar, bem como unificar e qualificar as práticas de gestão escolar. De acordo com Lück (2009, p. 23),

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

No município de Paço do Lumiar, o trabalho da gestão escolar alinha-se aos indicadores educacionais e a busca de melhores resultados. Para tanto, a perspectiva formativa do GT pauta-se nas dimensões, a saber: Gestão Político Institucional, Gestão Administrativo – Financeira, Gestão Pedagógica e Gestão das Relações Interpessoais, cujo parâmetro de reflexão é o documento da Base Nacional Comum de Competências do (a) Diretor (a) Escolar. Contudo, as pautas de estudos e debates transcendem esse viés documental.

O diálogo empreendido nos encontros é pensado e construído, também, à luz de outros documentos da legislação educacional nacional e do Estado do Maranhão, das Diretrizes da educação local e das reflexões que emergem das experiências, da complexidade e intensidade das demandas e dos desafios administrativos, pedagógicos e relacionais explicitados no chão das escolas. Nesse sentido, O GT como espaço de formação tem se mostrado uma “condição para a permanente atualização, busca pelo conhecimento e de novos saberes.

A LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 67, responsabiliza os sistemas de ensino pela promoção da valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes em seus estatutos e plano de carreiras aperfeiçoamento profissional continuado. (Brasil, 1996). Nestes termos, o Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais do Magistério, Lei nº 424, de 29 de dezembro de 2009, dispõe no art. 3º sobre o aperfeiçoamento profissional continuado[...]. Já o art. 14º trata sobre a qualificação profissional, objetivando a formação permanente [...] através de cursos de formação, aperfeiçoamento [...] (PAÇO DO LUMIAR, 2009).

A meta 13 do Plano Municipal de Educação (PME) do município trata sobre a garantia da implantação da política municipal de valorização dos profissionais da educação, indicando em suas estratégias a necessidade de definir políticas de formação continuada dos profissionais da educação, considerando as necessidades e demandas da rede municipal. (PAÇO DO LUMIAR,

2014). As prerrogativas legislativas locais supracitadas serviram de base para a implementação do GT, tendo em vista assegurar um espaço de formação continuada e valorização dos profissionais da gestão escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A organização do GT

O GT foi institucionalizado na rede de ensino do Paço do Lumiar e destaca-se como uma inovação na formação continuada dos profissionais da gestão escolar. Trata-se de um espaço promotor de discussão, práticas inovadoras e análises de problemas reais enfrentados nas escolas, incentivando a colaboração e a busca por soluções coletivas. Os encontros são mensais e presenciais. A agenda está prevista no Calendário Escolar da rede de ensino. Para viabilizar a presença dos gestores (as) e coordenadores (as) os encontros ocorrem nos turnos matutino, vespertino e noturno, e 4 (quatro) horas diárias. Essa organização do tempo visa atender ao público-alvo.

O Departamento de Gestão e Coordenação, organiza o GT em 3 (três) momentos, a saber: GT de Gestores (as) Gerais, GT de Gestores (as) Adjuntos e GT de Coordenadores (as) Pedagógicos (as). Tal forma de organização decorre da necessidade de envolver a todos num espaço coletivo de qualificação profissional, com pautas unificadas, habilitando – os (as) à melhoria continua de competências atreladas às funções e atribuições. De acordo com Lück (2009, p. 12), “a competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro”.

O trabalho mensal conta com a presença de um público formado em média por um pouco mais de 170 Gestores (as) Gerais e Adjuntos (as) e de mais ou menos 70 a 80 Coordenadores (as) Pedagógicos (as). A rede municipal de ensino de Paço do Lumiar tem 94 escolas que atendem etapas específicas, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Anos Finais, além das modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Educacional Especializada (AEE) e a Escola do Campo (EEC). Muitas vezes a equipe gestora precisa atuar em etapas e modalidades diferentes. Daí, o desafio torna-se ainda mais amplo, pois envolve um agir especializado.

A proposta do GT, que é um espaço de formação continuada, impulsiona os sujeitos da equipe de gestão do trabalho escolar para o desenvolvimento da profissionalidade e para

atendimento com competência da amplitude da ação profissional. Nesse sentido, Libâneo (2008, p. 227), enfatiza a formação continuada como “condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. A formação é, portanto, ação improrrogável para os sistemas de ensino que buscam o desenvolvimento de competências múltiplas e amplas em sua equipe gestora.

O GT, faz uso de estratégias plurais: tematização, discussões e reflexões conjuntas, oficinais, trocas de experiências, análise de casos e busca de soluções compartilhadas, comunicação e recomendações inerentes à função, atribuições e ações específicas que devem ser materializadas na prática escolar. Os temas trabalhados decorrem: de documentos normativos, das Diretrizes da rede, da literatura educacional especializada, de interesses dos (as) gestores (as) e coordenadores (as) e de outros Departamentos da SEMED.

O levantamento das temáticas de interesses junto à equipe de gestão, ocorre no início do ano por via google formulário encaminhados ao público-alvo de formação. Após a indicação, os temas são mapeados e trabalhados durante o ano. A unicidade temática, os debates, as reflexões conjuntas e a reconstrução de conhecimentos na área da educação, constitui um passo importante para o fortalecimento da práxis profissional e o amadurecimento de alternativas pensadas coletivamente para garantir a melhoria da qualidade educação. De acordo com Lück (2009, p. 12)

[...] a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação.

Nesses encontros são oportunizados, também, a instrumentalização para um fazer organizado e sistematizado do trabalho da gestão escolar em rede. Como instrumentos, destacamos a construção do PPP, do Plano de Gestão Escolar, da Agenda de trabalho mensal e o compartilhamento de matrizes como suporte para o planejamento e registros necessários.

Cabe ressaltar que a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação. Por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, existem e se mantêm em rede. (LÜCK, 2009). Tais aspectos são trabalhados nos GTs por meio do envolvimento da equipe gestora em oficinas de produção de Planos de Ação, avaliação do alcance das metas estabelecidas, redefinição de novas metas e estratégias. Ademais, no GT são veiculadas

orientações no sentido de garantir a gestão democrática na prática escolar via participação da comunidade nas tomadas de decisões e nos processos de gestão na escola.

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar. [...] proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade [...] (Libâneo, 2008, p. 102).

Dessa forma, cabe à gestão escolar liderar, engajar e trabalhar com e para a comunidade, implementar e coordenar a gestão democrática, relacionar-se com o sistema de ensino, desenvolver uma visão sistêmica e estratégica. Tais perspectivas, baseiam-se na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) onde constam 27 competências (10 gerais e 17 específicas), que devem nortear a formação. (Bothelho, 2022). Nesse sentido, é preciso capacidade para liderar e gerir práticas de cooperação em grupo, de modo a criar uma outra cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade de organização escolar instituída para fins educacionais e alcance de objetivos comuns.

4.2 O GT na percepção de gestores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as)

Para avaliar e validar o impacto dessa iniciativa, foi aplicado um questionário eletrônico com cinco perguntas abertas a 17 gestores e coordenadores pedagógicos. Os resultados apontam uma percepção positiva dos participantes quanto às contribuições do GT em suas funções nas escolas. Dentre os relatos, destacam-se as seguintes respostas:

Participante 1: "É um espaço de extrema relevância, pois oportuniza o estudo de temas imprescindíveis, debates e o compartilhamento de problemas e experiências exitosas entre os profissionais que vivenciam cotidianamente o ambiente escolar. Considero este espaço uma conquista, sobretudo um direito." **Participante 2:** "O GT tem contribuído de forma significativa na minha gestão, ajudando-me a traçar metas e verificar os resultados do meu trabalho. Ele me permite identificar erros e corrigi-los de acordo com as demandas e orientações dos departamentos da SEMED."

Essas percepções reforçam o papel do GT como uma ferramenta formativa essencial e um espaço de discussão democrática. Os participantes ainda indicaram que o GT possibilita trocas valiosas de experiências e conhecimentos aplicáveis no dia a dia escolar:

Participante 3: "O GT é um momento rico em trocas de experiências e absorção de conhecimentos que podem ser colocados em prática na escola." **Participante 4:** "É um espaço importante para conhecer a realidade das outras escolas do município e aprender com as práticas exitosas dos colegas."

Esses relatos refletem a importância do GT como um espaço de formação colaborativa, favorecendo o desenvolvimento de uma gestão escolar mais eficiente e alinhada às necessidades da comunidade escolar. Além disso, a metodologia adotada no GT, que envolve debates e a reflexão sobre práticas reais, contribui para o aprimoramento contínuo dos gestores e coordenadores pedagógicos, promovendo a melhoria da qualidade educacional no município de Paço do Lumiar.

4.3 As contribuições e os desafios do GT

Diante da complexidade de situações que envolvem o cotidiano escolar, o GT tem se destacado como um espaço essencial para o fortalecimento das competências de gestores, coordenação e superação dos desafios de forma conjunta. Os participantes são incentivados a analisar teorias, normativas e práticas com foco no cumprimento de suas funções, atribuições, gestão democrática, qualidade social da educação e na mobilização de sua equipe em busca de melhores resultados.

Ressaltamos o estilo democrático de gestão escolar cujas práticas se assentam [...] sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas, em que, em equipe, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo seu desenvolvimento e realização de objetivos elevados. (Lück, 2010, p. 79).

Sabe-se que, em geral, o fortalecimento de competências para gerir democraticamente o trabalho escolar exige liderança democrática, habilidade técnica, política, administrativa, pedagógica e relacional na condução de processos sistematizados e coordenados com eficiência. Assim, entendemos que a formação de gestores (as) escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Conforme Lück (2010), o líder democrático atua orientado pelos princípios de perspicácia e abertura em relação a todos os momentos e ambientes educacionais da escola como oportunidades para ação conjunta no sentido de maior desenvolvimento.

No GT, o foco de formação é amplo, considerando tanto as questões educacionais de cunho teórico, normativo e, também, o prático, as vivências, experiências e os desafios reais que emergem no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2024, o GT de gestores e coordenadores escolares completou 2 (dois) anos de existência, trazendo contribuições significativas para a qualificação da equipe de gestão escolar. Seu sucesso depende do esforço e compromisso da equipe técnica do Departamento de Gestão e Coordenação Escolar, do apoio contínuo da Secretaria Municipal de Educação e na participação efetiva do público – alvo de formação.

O GT tem desempenhado um papel crucial na formação continuada de gestores escolares, contribuindo para a implementação de normativas locais, valorização profissional e desenvolvimento de políticas de formação em Paço do Lumiar. Esse espaço potencializa saberes e práticas essenciais para a gestão escolar e para a melhoria dos processos educacionais. Portanto, a criação e manutenção de espaços de formação continuada devem ser prioridades, pois sem profissionais qualificados para enfrentar os desafios reais da escola, as políticas educacionais tendem ao fracasso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Março 2021b. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco61/>. Acesso em: 27 de set. 2024.

BRASIL. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 de set. 2024.

BOTELHO, G., SILVA, L. G. A. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 16, e83899. Março de 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e83899.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Revista e Ampliada- Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba:

Editora Positivo, 2009.

____. Liderança em gestão escolar. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAÇO DO LUMIAR. **Lei 424, de 29 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração do Magistério Público do município de Paço do Lumiar e dá outras providências, 2009.

____. **Lei 637, de 15 de dezembro de 2014.** Institui o Plano Municipal de Educação-PME no Município de Paço do Lumiar e dá outras providências. Paço do Lumiar, 2014.

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

²⁴⁴João Pedro Araújo Cruz
²⁴⁵Alessandra da Silva Santos
³Francy Sousa Rabelo

Resumo: Este artigo visa compreender os desafios na formação continuada para a implementação da BNCC na Educação Infantil. Adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, utilizando o Estado da questão. A coleta de dados foi realizada em agosto de 2024, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal do Periódico Scielo. O recorte temporal abrange os últimos cinco anos, de 2019 a 2024, assim, permitindo uma análise atualizada sobre o tema. A pesquisa se baseou nos descritores: Formação Continuada, BNCC e Educação Infantil. Os resultados apontam que os trabalhos incidem mais na região sul do país e as temáticas abordadas atentam para a utilização da formação continuada na Educação Infantil, mesmo com trabalhos que enfatizam a BNCC, não há uma relação direta sobre os desafios desta formação para a implementação da Base, o que diferencia o objeto em questão.

Palavras-chave: BNCC. Formação continuada. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Formação continuada de professores é fundamental para o melhor trabalho docente e compreensão da BNCC. Exploramos a temática a partir de debates e trocas de experiências na disciplina de Pesquisa Educacional I, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão. Isso é especialmente relevante na Educação Infantil, pois o currículo implementado abrange todo o país, enfrentando a complexidade das diferenças regionais. Assim, a formação continuada é essencial para a compreensão da implementação da BNCC, proporcionando conhecimentos e diretrizes para sua aplicação em sala de aula.

Ao investigar e levantar dados sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil, nosso objetivo é contribuir positivamente para uma melhor compreensão e valorização desse processo. Ademais, buscamos contribuir positivamente com um levantamento de dados que esclareça a importância da formação continuada do professor na Educação Infantil, facilitando a

²⁴⁴ EDIPD/Universidade Federal do Maranhão, discente-mail: joao.pac@discente.ufma

²⁴⁵ EDIPD/Universidade Federal do Maranhão, discente. E-mail: Alessandra.ss@discente.ufma.br.

³ Universidade Federal do Maranhão, docente. E-mail: francy.rabelo@ufma.br

aplicação prática da BNCC. Assim, compreendemos que se faz necessário olhar para as produções científicas e o que elas trazem sobre a formação docente continuada na educação infantil, por isso questionamos, como a formação continuada pode colaborar para a superação dos desafios da implementação da BNCC na Educação Infantil? Para responder este problema, temos como objetivo geral compreender os desafios na formação continuada para a implementação da BNCC na Educação Infantil.

A pesquisa de base de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com ênfase no Estado da Questão foi realizada em duas plataformas de busca, o Catálogo de Dissertação e Teses da CAPES e o Portal de Periódico Scielo, com descritores “Formação Continuada, “Educação Infantil” e BNCC. Ainda foi usado o recorte temporal dos últimos cinco anos.

2 METODOLOGIA

Toda e qualquer pesquisa precisa ser feita em uma análise contundente, por isso, escolhemos subsidiar o nosso trabalho em uma pesquisa qualitativa, utilizando um mapeamento bibliográfico do Estado da Questão. É relevante analisar o estado atual das pesquisas sobre a "Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil" utilizando este método para situar a temática no bojo das produções científicas. Essa abordagem visa mapear e analisar o panorama atual das pesquisas existentes sobre o tema, o que é crucial para compreender a produção científica já realizada (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Ao adotar este método, é possível identificar lacunas, tendências e abordagens adotadas pelos pesquisadores, o que contribui não apenas para compreender o que já foi investigado, mas também para direcionar novos estudos, evitando redundâncias e ampliando o conhecimento existente sobre a implementação da BNCC na Educação Infantil.

Para a realização do Estado da Questão sobre o nosso objeto de investigação, foram utilizadas duas bases científicas nacionais: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Portal Periódico Scielo, com recorte temporal de 2019 a 2024, com uso de booleano AND e filtros, com descritores: BNCC, Educação Infantil e Formação Continuada. A avaliação dos trabalhos envolveu a análise dos resumos, introduções e conclusões, com foco em nossos objetivos específicos para demarcar a contribuição de nossa pesquisa.

No catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 156 textos, dos quais 7 se relacionavam com esta temática. Já no Portal Periódico Scielo, 17 escritos foram registrados,

sendo 6 ligados ao tema. No total, 176 trabalhos localizados, mas somente 13 estão diretamente ligados à nossa temática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, para a qualidade da educação oferecida. De acordo com Nóvoa (2009), a formação de professores não se encerra na graduação, mas deve ser entendida como um processo contínuo, que se prolonga durante toda a carreira docente. Essa formação contínua permite que os professores se atualizem, reflitam sobre sua prática pedagógica e desenvolvam novas habilidades ao longo de sua carreira, buscando se aperfeiçoar em conhecimentos e estratégias para um ensino de qualidade.

O foco da pesquisa versou sobre a relação entre a formação continuada e a implementação da BNCC na Educação Infantil e no mapeamento. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os trabalhos encontrados versam sobre os desafios dessa implementação (Gregio, 2022) e a problematização das concepções da BNCC nas formações continuadas de professores na Educação Infantil (Sousa, 2022). Pimenta (2022) discute a questão curricular dando ênfase na BNCC. Pezzi (2023) e Silva (2021) se preocupam em mapear e discutir o percurso de formação de professores que atuam na educação infantil. Silva (2019) e Pedroso (2022) também com foco na formação continuada nesta etapa da educação básica busca o currículo, para analisar tal formação.

No portal do Periódico Scielo, os textos encontrados dialogam com as características que a formação continuada traz para a implementação da BNCC (Peres, 2023), assim como os impactos que essa causa (Andrade; Ferreira, 2022). Se discute a formação continuada na educação infantil de forma específica (Pavan, 2023) e suas articulações (Andrade, 2022). Ainda é debatido a identidade docente da educação infantil (Haddad et aliae, 2022), como também em uma forma de mais contemporaneidade (Rossi; Hunger, 2020).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos identificados concentram-se principalmente nas bases de dados CAPES e Scielo. Os estudos analisados estão distribuídos por diferentes regiões do Brasil, com predominância da região Sul e Sudeste. Na região Sul, há seis trabalhos, um em Santa Catarina, quatro no Rio Grande do Sul e um no Estado do Paraná. A região Sudeste também conta com três

estudos, um em Minas Gerais e outros dois em São Paulo. Na região Centro-Oeste, há um trabalho, um em Mato Grosso do Sul. Na região Nordeste há apenas um estudo, em Alagoas. Na região Norte, contamos com três trabalhos, um no Acre, um no Estado do Amazonas. Contudo, os resultados são limitados, com apenas 13 trabalhos diretamente relacionados ao tema entre os 176 encontrados nas duas bases.

Neste artigo, foram apresentados resultados de pesquisas focadas na formação continuada e na implementação da BNCC na Educação Infantil. A análise dessas diretrizes proporcionou uma compreensão mais ampla dos resultados divulgados na comunidade acadêmica sobre os desafios e práticas relacionadas à BNCC, destacando a necessidade de formação continuada para a efetiva aplicação das diretrizes curriculares.

Este artigo se destaca por ser uma das primeiras publicações do Estado do Maranhão a abordar um levantamento sobre a implementação da BNCC e a formação continuada na Educação Infantil no bojo das produções científicas, promovendo reflexões que produções futuras acerca de analisar os impactos que esses desafios gerados têm nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. **Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil.** Educação & Realidade, v. 47, 2022.
- HADDAD, Lenira; FOLQUE, Maria; AMARAL, Jeane; BEZELGA, Isabel. **Ressonâncias de uma experiência além-mar de formação continuada de professoras de educação infantil.** Cadernos CEDES. 2023.
- LIMA, A; PAVAN, R. **Formação continuada por meio da pesquisa-ação: participação e decisão dos professores.** Interações (Campo Grande), v. 24, n. 2, 2023.
- NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. THERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, 2004.
- PEDROSO, Alessandra. **Formação continuada de docentes para a implementação da BNCC: perspectiva da gestão escolar de Morro Reuter/RS (2019-2021)** UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, 2022.
- PIMENTA, Julia. **Saberes de professores da educação infantil sobre a bncc: fontes, apropriações, implicações e desafios.** Universidade Federal de São Carlos, 2022.
- PEZZI, Marcela. **A formação continuada de professoras no contexto da educação infantil.** UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul, 2023.

ROSSI, F.; HUNGER, D. **Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar**. Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, v. 101, n. 258. 2020.

SILVA, Andrea. **A organização curricular por campos de experiências: como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação De Manaus enfoca essa questão?** Universidade Federal do Amazonas, 2021.

SILVA, Francisca Janice. **Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA**. Universidade do estado do Pará, 2019.

SOUSA, Caroline. **BNCC e as práticas e Formação Continuada de professores na Educação Infantil**. Paraná, 2022.

VIEIRA, Vanderlei; GONÇALVES, Fábio. **Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação**. Educ. Rev., Curitiba, v. 39, 2023.

XIMENES, Priscila; MELO, Geovana. **BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 103, n. 265. 2022.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: PERCEPÇÕES COM A PESQUISA ESTADO DA ARTE

Melissia Abreu Lima de Sousa²⁴⁶
Ana Patrícia Sá Martins²⁴⁷

RESUMO: Este trabalho constitui parte de uma dissertação em andamento no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão e para a presente investigação, visamos identificar e discutir como as pesquisas acadêmicas têm abordado a formação de professores de História na perspectiva da interculturalidade crítica. Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, de método qualitativo, e de caráter exploratório e analítico. Os resultados apontam que são raras as pesquisas empreendidas sob esse prisma, evidenciando a necessidade no desenvolvimento de investigações acerca da formação de professores de História na perspectiva da interculturalidade, principalmente, no que se refere ao município de Codó - MA.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de História; Interculturalidade Crítica.

INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho se faz com base na interculturalidade crítica, que nas últimas décadas vem se consolidando como um campo de estudos inovador no Brasil e na América Latina todo (Walsh, 2009, 2007), em razão de aspectos que consideram de grande relevância, por seu caráter marcadamente social, político, ético e epistêmico, em um contexto globalizado e multicultural como o do Brasil, um projeto intrinsecamente ligado à promoção da justiça social e da equidade educacional.

Nesse sentido, a noção de interculturalidade ultrapassa a compreensão das relações entre diferentes comunidades, destituindo de uma visão sólida, de importação ou de diversidade cultural. Nesse campo, entre a teoria e a prática, buscamos saber quais publicações atuais, a nível de mestrado e doutorado nos cursos de formação continuada de professores de história, a fim de responder à seguinte problemática: quais perspectivas de pesquisa desenvolvidas e

²⁴⁶ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UEMA). Professora da rede pública municipal de Codó – MA. <http://lattes.cnpq.br/6240046474395868>.

²⁴⁷ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS/RS (2020). Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UEMA) e no Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLE/UEMA). <http://lattes.cnpq.br/2681466182017831>.

disponibilizadas nas bases acadêmicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) - UEMA, de 2010 a 2023, quanto à interculturalidade na Formação de Professores de História?

Sendo o contexto de formação de professores bastante amplo, propomos como objetivo para o presente estudo visamos identificar e discutir como as pesquisas acadêmicas têm abordado a formação de professores de História na perspectiva da interculturalidade crítica.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No que tange à temática da formação de professores, nossas bases teóricas são atravessadas, principalmente, pelas teorias pós-críticas: Sacristan (1995, 2013), Paulo Freire (1995, 2000, 2002), Monteiro (2002), Villata (1992-1993) e Giroux (1992).

Quanto à interculturalidade crítica, dialogamos, sobretudo, com Freire (1996), Walsh (2001, 2007, 2009), Santos (2009), Maldonado Torres (2007), Candau (2002, 2010) e Canclini (2004).

Esse trabalho, caracteriza-se quanto aos meios e procedimentos técnicos como bibliográfico e documental (Gil, 2002), com o levantamento de dissertações e teses dos repositórios digitais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST-UEMA).

Nesse sentido, o percurso da investigação de dados da pesquisa tem sido orientado pela Análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011, p.15), concebida em suas três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A partir dos estudos de Bardin, sistematizamos as etapas da pesquisa em 04 etapas:

Quadro 1 – Etapas metodológicas da pesquisa

ETAPA 1	Pesquisa na base de dados da BDTD e no PPGHIST, a partir de descritores
ETAPA 2	Revisão literária sobre os interculturalidade crítica, formação de professores de história e documento DCTMA -EF
ETAPA 3	Estudo, análises e interpretação das pesquisas catalogadas, considerando títulos, resumos e palavras-chaves
ETAPA 4	Sistematização dos resultados das análises.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O tratamento e refinamento dos dados dessa catalogação está em andamento e ainda não cumpriu todas as etapas. Entretanto, ressaltamos que a catalogação das dissertações e teses, foi realizada com base nos critérios descritos no Quadro 2:

Quadro 2 – Filtros para Catalogação dos dados na BDTD

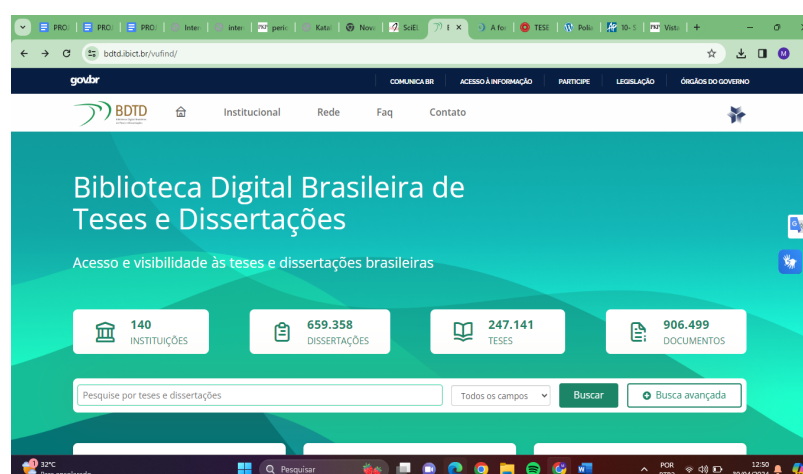
DESCRITORES	Formação de professores de História e a Interculturalidade crítica.
ANO DE PUBLICAÇÃO	2010 a 2023
ÁREA DE CONHECIMENTO	História e Educação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando conhecer as produções acadêmicas de dissertações e teses nas áreas de formação de professores de história, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, realizamos, inicialmente, o levantamento online no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Figura 01: Site da BDTD



Fonte: BDTD (2024)

Além dos filtros para catalogação dos dados (quadro 2), utilizamos como estratégia de busca os operadores booleanos AND, o qual implica na intercessão de conjuntos de registros que possuem os termos combinados e diminui o número de resultados, restringindo a amplitude da pesquisa. No caso da pesquisa, usamos os operadores “interculturalidade crítica AND²⁴⁸ formação de professores de História”. Em seguida, mapeamos as palavras-chave, ano de publicação e áreas de conhecimento.

Quadro 03 – Mapeamento das pesquisas catalogadas na BDTD (2010-2023)

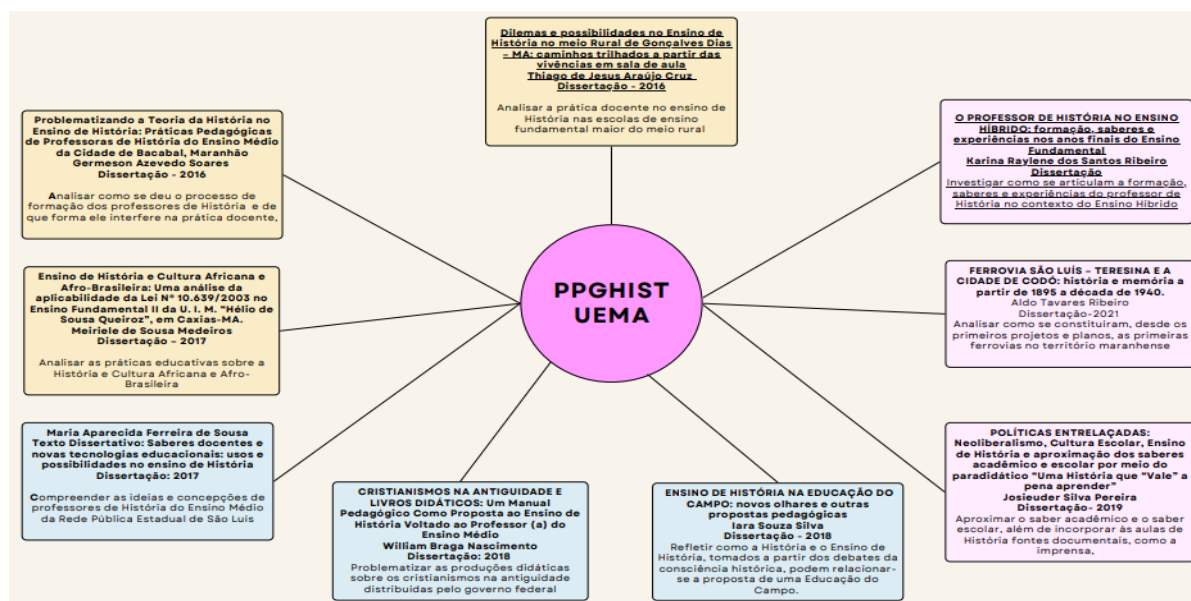
AUTOR (A)	TIPO	TÍTULO/ANO	RESULTADOS
Jairo Robles-Piñeros	TESE	Etnoecologia, formação de professores de ciências e letramento ecológico: desenvolvendo um perfil culturalmente sensível (2021)	Os resultados revelaram que é preciso fomentar a formação (inicial e continuada) de docentes que possam se tornar pesquisadores capazes de reconhecer e valorar as diferenças culturais e negociar entre sistemas de conhecimento.
Elvio de Carvalho	TESE	A sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente (2016).	A partir da pesquisa, pode-se compreender que o professor precisa desenvolver uma visão crítica para auxiliar na construção de um educar a partir do real, da cultura, do cognitivo e do afetivo.
Adriana de Carvalho Alves Braga	TESE	Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento (2019)	Os resultados apontam que foi possível verificar que a inclusão de temas e conceitos que dialogam com a apreciação dos repertórios culturais dos estudantes.
Alexsandro da Silva Marques	TESE	Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as (2023)	A pesquisa revelou que o dispositivo Ateliê Filosófico atua no processo de materialização de um design cognitivo na formação de professores/as, em dinâmicas ecoformativas na gestão da própria vida.
Matheus Moreira da Silva	TESE	O curso de educação intercultural em debate: um olhar etnomatemático sobre relações comerciais a partir do tema contextual cultura e comércio (2022)	Os resultados demonstraram a contribuição para a valorização da realidade sociocultural e das relações comerciais tradicionais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

²⁴⁸ Os operadores booleanos, incluindo AND, OR, e NOT, têm suas origens na lógica matemática e na álgebra de Boole, desenvolvida pelo matemático e lógico inglês George Boole no século XIX.

Ao todo, foram encontradas cinco (5) publicações sob várias perspectivas teóricas. Assim, optamos por listar na íntegra os títulos, autores e seus respectivos resultados, portanto, ao listá-los, a visão sobre o contexto da pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas de Educação e História, os cursos para formação de professores de História e a interculturalidade crítica ficam mais evidentes.

Figura 02: Pesquisas catalogadas no repositório do PPGHIST/UEMA (2010-2023)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para catalogação no repositório digital do PPGHIST/UEMA, buscamos dissertações referentes à formação de professores de História e a interculturalidade crítica. É importante ressaltar que o repositório não dispõe de recursos de busca para pesquisa, sendo os documentos dispostos no site por tema, ano, resumo e autor. Ao todo, foram identificadas as nove (9) dissertações.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

À vista do exposto, é possível observarmos que no processo de catalogação dos dados acerca de pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores de história e a interculturalidade crítica, mapeados na análise de dissertações e teses na BDTD e PPGHIST/UMA, existem raras publicações tanto a nível nacional quanto ao nível de estadual, o que implica que a investigação em desenvolvimento em nossa dissertação evidencia e ratifica sua importância teórico-metodológica para educação.

Nessa perspectiva, os dados parciais nos apontam para a urgência no desenvolvimento de investigações acerca da formação de professores de história no aspecto da interculturalidade, considerando nosso objetivo/objeto macro situado na cidade de Codó-MA. A partir dessas informações, é que se tornam necessárias formações de professores tangenciadas pelos aspectos da cultura, dos saberes locais e de seus processos históricos do município e da região.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em:

<http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html> . Acesso em: 03.11.2023

LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA DE ANOS INICIAIS

Renata Nayara da Silva Bastos²⁴⁹

Joelma Reis Correia²⁵⁰

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a função da literatura na formação humana de futuros(as) professores(as) no Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia-UFMA. Realizou-se uma pesquisa documental, concretizada pela análise de Diários reflexivos produzidos por quatro estagiárias matriculadas no ano de 2022. Para fundamentação e análise dos dados, dialogamos com os/as seguintes autores/as: Pimenta (2010; 2012); Cândido (1972; 1988), Cosson (2021) e Larossa (2002; 2003). Concluímos que a literatura, nos espaços de Estágio, manifesta caráter formador para os futuros/as docentes, bem como viabiliza, por meio da ficção, uma consciência social e humana.

Palavras-chave: Estágio. Literatura. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Na formação inicial dos/as estudantes de Pedagogia da UFMA, o Estágio em Docência de Anos Iniciais é um dos componentes curriculares de formação para o/a futuro/a docente e, por meio dele, o/a estagiário/a tem a possibilidade de se aproximar das crianças e dos/as professores/as do Ensino Fundamental, designadamente, crianças do 1º ao 5º ano, por meio da observação e gestão de sala de aula.

O momento de Estágio contribui significativamente para que os/as estudantes/as dos cursos de licenciaturas tenham a oportunidade de vivenciarem a relação teoria e prática. E foi no estágio aqui situado, no ano de 2022, que estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, tiveram acesso à literatura, levando-as a perceberem a função desta nos contextos de formação docente. Portanto, esta pesquisa tem por objetivo analisar a função da Literatura na formação humana de futuros/as professores/as por meio do Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

²⁴⁹ Profa. Educação Infantil, de Escola Privada. E-mail: renayaramc@gmail.com

²⁵⁰ Profa. Dra. do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: jr.correia@ufma.br

Para responder ao objetivo proposto, realizamos uma pesquisa documental, que ocorreu por meio da análise de quatro diários, produzidos por discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, durante o Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFMA- Colun, nos dois semestres do ano de 2022. Para que pudéssemos embasar a temática aqui tratada, construímos nosso referencial teórico por meio dos campos de investigação, portanto, ao dialogarmos sobre Estágio e Formação Docente, apresentamos como referencial, Pimenta (2010; 2012); como referencial para a temática da Literatura, temos Cândido (1988; 1972), Cosson (2021) e Larrosa (2002; 2003).

Vale ressaltar ainda, que o presente artigo é um recorte do trabalho Monográfico apresentado no Curso de Pedagogia, no ano de 2023, com o título “Literatura e Formação Humana: um olhar às vivências no Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia- UFMA”.

2 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

É no Estágio que as/os estudantes terão a primeira experiência com o ambiente de trabalho, sendo, portanto, uma possibilidade de construção da sua identidade docente. Neste sentido, configura-se como um processo formativo que possibilita a construção mais concreta de saberes e fazeres. No entanto, dependendo da concepção que conduz esse processo, a formação do/a futuro/a professor/a poderá ter ou não limitações.

De acordo com Pimenta e Lima (2010), três concepções podem subsidiar o trabalho desenvolvido pelo/as estagiário/a no ambiente: Estágio como Imitação de Modelos, Estágio como Instrumentalização Técnica e, por fim, Estágio como Pesquisa. A primeira dessas concepções tem como foco a observação das práticas e a sua reprodução e imitação, sem criticidade ou reflexão sobre o que é observado, gerando conformismo, conservação de hábitos ultrapassados e incorretos, bem como ideias, valores ou mesmo comportamentos legitimados pela cultura institucional dominante.

A concepção como “instrumentalização técnica”, considera o estágio apenas como um espaço para o desenvolvimento de técnicas, habilidades instrumentais ou a aplicação de metodologias de ensino, sem o domínio dos conhecimentos científicos. Neste caso, há uma dissociação entre a teoria e a prática, suscitando a ideologia do *mito metodológico*.

A última concepção de estágio, defende a aproximação entre a universidade e a escola, e compreende este componente curricular como espaço de pesquisa, portanto, há a superação da dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, o/a estagiário/a em formação refletirá sobre o observado de maneira crítica e construirá suas práticas a partir disso, sabendo que o trabalho docente é a *práxis* constituída por meio da unidade teoria e prática que se caracteriza na ação-reflexão-ação (Pimenta, 2012). O relato de uma das estagiárias, participante da pesquisa, reafirma essa discussão:

Percebemos que a relação entre teoria e prática é indissociável, nos inspiramos nos conhecimentos apropriados para obter os resultados almejados e nos vimos como pessoas reflexivas, investigativas, pesquisadoras, tentando proporcionar aos alunos uma aprendizagem totalmente significativa. (Thayná, 2022.2, p. 29, grifo da estagiária)

Dessa forma, o Estágio é pensado pela mesma premissa estabelecida por Larrosa (2002), a partir do par experiência/sentido, portanto, compreendido como investigação sobre a prática pedagógica, chamando os/as futuros/as professores/as à reflexão. Neste sentido, teoria e prática tornam-se indissociáveis e indispensáveis na e para a construção de conhecimentos sobre a prática e a identidade docente, bem como para transformar a realidade.

A concepção de Estágio Supervisionado defendida neste trabalho, considera o diálogo entre a universidade e escola crucial para promover o processo de ação-reflexão-ação, de modo a potencializar aprendizagens no ambiente da escola de educação básica.

2.1 O Espaço da Literatura no Estágio em Docência em Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No Curso de Pedagogia da UFMA, o Estágio Supervisionado é ofertado a partir do 4º período, totalizando seis estágios, dentre eles o Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objeto de estudo deste artigo, o qual é oferecido no 7º período do Curso. No seu desenvolvimento, este estágio organiza-se em três etapas: Reflexões introdutórias ao estágio em docência nos anos iniciais do ensino fundamental, Investigação da docência no contexto escolar e Construção da docência no cotidiano escolar.

Durante a primeira etapa, as estagiárias dos semestres do ano de 2022, viveram de forma muito intensa, um momento intitulado “Acolhida Literária”, o que acabou reverberando em praticamente todas as etapas do estágio, por ser considerado como um momento muito significativo para e na sua formação. A Literatura passou a ser compreendida como um instrumento formador e de construção das aprendizagens, o que nos leva a corroborar com Cândido

(1972), ao afirmar que ela é um potencial formador que vai muito além do pedagógico, pois confirma a humanidade dos homens, pela sua máxima complexidade de atuação que alcança a subjetividade e o inconsciente das pessoas.

A presença da Literatura em momento de atividade de Estágio, encaminha o debate sobre a necessidade da formação humana para os/as futuros/as professores/as, a qual fomenta o contato consigo mesmo/as e suscita a reflexão da prática a partir da oferta de uma visão da realidade por meio da ficção. Neste sentido, temos uma formação mais conectada às demandas da sociedade, mais próxima das crianças, da realidade escolar, das relações sociais e humanas.

Em consonância com o que diz Cândido (1972), a literatura tem um potencial educativo que vai muito além do estritamente pedagógico, devido a sua complexidade em formar as pessoas, ela age diretamente no subconsciente e no inconsciente, ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Cândido, 1988, p. 175). Desta maneira, constitui-se como instrumento formador dos sujeitos que viabiliza a reflexão, o pensar e repensar sobre o real, o encontro com a palavra que faça sentido, com maneiras de ler e dizer o mundo, consequentemente, humanizando intimamente homens e mulheres que dela fazem proveito.

Não obstante, Larrosa (2003) afirma que, para que haja formação por meio da leitura, é necessária uma relação íntima entre o texto lido e a subjetividade da pessoa que lê. É essa relação entre texto e subjetividade que dá à literatura a característica de formadora de humanidade nas pessoas, uma vez que ao ler, ouvir (ou mesmo escrever) textos literários “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2021, p. 17); ela nos ensina a viver, pois contém um saber do mundo e dos homens que permite encontrar-nos com nós mesmos, com o igual e o diferente, com a realidade e as inúmeras alternativas de interpretá-la, e, por isto mesmo, nos humaniza.

Dessa maneira, a literatura configura-se também como um repositório cultural, pois traz consigo referências, ideias de mundo e de histórias da humanidade ao atrelar o imaginário e o real, ao fundar sonhos e cotidiano, ao tratar das utopias e do pragmatismo, em toda complexidade em que se concretiza. Como diz Petrilli (2028, p.44), a literatura é “porta da cultura da dimensão histórica do humano [...] conectando a história social mais ampla, mobilizando forças capazes de torná-la única e reinventar a própria história”. É essa associação entre o real e o imaginário, em ideias de mundo e na narração de histórias que atuam no inconsciente, que a literatura destina aos/as leitores/as uma experiência humana mais profunda, subjetiva, que lhes oferece uma visão de realidade e a

coparticipação na humanidade, intrinsecamente sua e do outro e, em função disso, forma intimamente, faz viver, humaniza.

3 A LITERATURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA DE FUTUROS/AS PROFESSORES/AS

Para melhor compreendermos a função da literatura no momento de Estágio e as suas inferências para a formação dos/as futuros(as) professores(as), realizamos uma pesquisa documental, visto que ela nos dá a possibilidade de mergulharmos “[...] no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos [...]”. (Kripka; Scheller; Bonotto 2015, p. 3, grifo dos autores), de modo a buscar compreender o fenômeno estudado em sua completude.

Para este trabalho, selecionamos apenas 4 Diários produzidos por estudantes-estagiárias do Curso de Pedagogia durante o Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFMA - Colun, nos semestres 2022.1 e 2022.2, nos quais relatam as suas experiências de Estágio Supervisionado. Para participação na pesquisa, as estudantes-estagiárias assinaram o Termo de Consentimento, autorizando o uso dos seus Diários nesta investigação e a identificação do seu nome no trabalho. Neste sentido, as colaboradoras da pesquisa foram: Thayná Silva (2022.2), que encontrava-se no 7º período do Curso; Adriane Castro Silva (2022.2), Renata Bastos (2022.2), as quais cursavam no 8º período do Curso e Débora Sampaio (2022.1), que finalizou o Curso no semestre 2023.1. Como forma de diferenciar o relato das estagiárias das demais citações do trabalho, optamos por registrá-los em *itálico*.

Como procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa documental, foi necessário: a) Selecionar os Diários para iniciarmos o processo de geração de dados; b) Nos debruçamos sobre cada um deles, buscando indícios que nos fizessem responder ao objetivo de pesquisa, para tanto, utilizamos como categorias: a função da literatura; sua relação com a vida; reflexão sobre a prática docente; a literatura e a sua relação com a prática pedagógica; c) Por fim, passamos para a interpretação e análise dos dados gerados.

Como já destacamos, a literatura forma as pessoas muito além do pedagógico, ela não serve apenas para “ensinar” valores e ideais de uma comunidade ou grupo social, ela “humaniza em sentido profundo” (Cândido, 1972, p. 85). E, ao analisarmos a percepção das estagiárias sobre a função da literatura, percebemos que o relato da estagiária Thayná indica esta faceta da literatura:

Ouvir histórias é uma prática que nos traz enorme prazer desde nossa infância até quando crescemos. Podemos nos lembrar com facilidade de momentos em que ouvimos

*histórias, fossem elas contadas por nossos avós, familiares, amigos ou professores. **O ato de ouvir faz parte da essência do ser humano**, pois está presente desde o início da humanidade, e assim **contribuiu muito para nossa formação humana e nossa formação leitora** (Thayná, 2022.2, p. 9, grifo nosso).*

O relato da estagiária traz contribuições sobre a função da literatura como formadora da humanidade dos sujeitos, ao afirmar que “ouvir faz parte da essência do ser humano [...] contribuindo muito para a formação humana e nossa formação leitora”. As estagiárias percebem ainda a complexa função educativa da literatura, oportunizando a reflexão sobre o mundo concreto a partir da ficção, sobre as histórias, sobre a própria vida, destacando, em seus relatos, o agir da literatura na subjetividade dos sujeitos,

*Durante a proferição, lembrei várias vezes dos meus achadouros de infância e de como eles me fazem falta, **como eles de certa forma me definem e como as memórias que tenho deles são necessárias para que eu compreenda quem sou**. Sei que são só aberturas das aulas, mas sempre me impressiono com a forma que as acolhidas literárias me atingem positivamente (Débora, 2022.1, p.13).*

Percebemos que o contato com a literatura trouxe compreensões às estagiárias sobre elas mesmas, sobre a importância da imaginação, das suas histórias pessoais, e das do outro, o que viabilizou o contato com aquilo que realmente são, ao estabelecerem que as histórias e a imaginação constroem subjetividade e, por isso, devem ser valorizadas. A estagiária Débora, ao relatar sobre o poema “Achadouros”, de Manoel de Barros, aponta a subjetividade e as memórias como algo inerente ao ser despertadas pela literatura em momento formador. Portanto, a subjetividade, as histórias pessoais, as emoções e os sentimentos dizem muito sobre nós mesmos/as e a experiência literária.

Observamos assim, o potencial formador da literatura para além do ensino comum de algo, de um conteúdo específico. Ela forma ao conferir aos sujeitos um saber associado a si, sobre si e a partir de si mesmo e que nos permite atuar no mundo e com os outros de maneira mais consciente. Em razão disso, a literatura permite que associemos a realidade por meio da ficção, trazendo reflexões sobre a vida cotidiana, como podemos perceber no relato a seguir:

*À medida que a professora estava proferindo, percebi que muitas coisas que se passava na vida dos personagens **me lembrava as vidas das milhares de pessoas que vivem no mundo**, para mim era tão injusto as pessoas pobres não saberem as palavras e apenas os ricos pudessem comprá-las, no fim, o livro reflete à sociedade, que aqueles que possuem mais dinheiro sempre conseguem engolir mais palavras, assim como no livro. Mas, ao mesmo tempo que me senti indignada, percebi que as poucas palavras faladas pelo personagem principal do livro possuem um grande valor para ele e para quem as escuta (Adriane, 2022.2, p. 7, grifo nosso).*

A estagiária traz em seu relato reflexões sobre a história contada, associando com a realidade, as desigualdades sociais e consigo mesma, atribuindo sentido sobre a história proferida. Portanto, entendemos que a imaginação produz sentido de realidade, como afirma Larrosa (2003), ela, junto da linguagem, produz realidade, promovendo a sua aprimoração e possível transformação, e, desta maneira, produz leituras de mundo mais sensíveis, passíveis de transformá-las como mais consciência, flexibilidade e delicadeza.

Quando pensamos na formação de professores/as e sua prática docente, constatamos que a literatura em ambiente de estágio, motivou também a reflexão na ação, transformando as práticas pedagógicas e formando as estagiárias em sentido profundo, como podemos analisar no relato seguinte:

Para a despedida, o livro escolhido pela professora foi “Este admirável mundo Louco”, de Ruth Rocha, a professora proferiu o conto final do livro, intitulado “Quando a escola é de vidro”. A narração é realizada por uma criança e a relação com sua escola, onde ela e os demais colegas eram confinados em vidros durante as aulas. E como todas as proferições essa também nos levou há inúmeras reflexões sobre nossas práticas docentes (Thayná, 2022.2, p. 27, grifo nosso).

O relato da estagiária nos dá pistas para compreender que há, por parte dela, o desejo de rever as práticas, à medida que repensa a sua atividade e seus modos de atuação. A partir disso, lançamos nosso olhar à gestão planejada pelas estagiárias, a fim de encontrar marcas deixadas pela literatura na formação das identidades e práticas docentes. No planejamento das atividades de gestão docente, os livros de literatura e o momento da Acolhida Literária foram constantemente considerados e articulados nas práticas e inseridos nas atividades, contribuindo para a construção da docência pelas estagiárias, não como imitação de uma prática observada na parte inicial do Estágio, mas, a partir de suas próprias construções e atribuições de sentido, pesquisa e estudo para o momento,

Antes do horário começar, organizamos a sala para a acolhida, dispomos os sussurradores sobre o tapete literário, colocamos a cesta com os poemas que usaríamos, como também o livro que, posteriormente, trabalharíamos. Quando as crianças começaram a chegar do recreio, sussurramos para alguns o poema “Convite”, do poeta José Paulo Paes. O momento foi maravilhoso, e senti que eles estavam muito empolgados com a dinâmica da aula. Quando a Profa. J. chegou e todos estavam de volta à sala, pedimos que sentassem no tapete para a proferição do livro “A Caligrafia de Dona Sofia”, do autor André Neves. A Epha fez a proferição e eu fiquei de fora, registrando o momento e vendo a reação das crianças (Renata, 2022.2, p. 33, grifo nosso)

O relato evidencia, ainda, que a literatura não era introduzida nos planejamentos de qualquer jeito, não adentrava à escola de qualquer forma ou chegava às crianças sem um objetivo. Por mais que os livros de literatura não estivessem para “ensinar” conteúdos específicos e objetivos

ou para gerar uma interpretação única às crianças, apresentavam a função de formar e, em razão disso, a organização do espaço, a seleção e a reflexão sobre as obras, foram primordiais para o planejamento destes momentos e a inserção deles na gestão da docência.

Como vemos, o Estágio em Docência dos Anos Iniciais, ao dar espaço para a literatura, por meio das Acolhidas Literárias contribui para a formação da identidade docente das estagiárias, visto que possibilitou reflexões sobre a prática docente, a associação com a realidade por meio da ficção e da imaginação, o resgate de memórias afetivas, de lembranças da infância, demarcando, assim, a sua função formadora para futuros/as professores/as de anos iniciais.

4 CONCLUSÃO

Como mencionamos na Introdução, esta pesquisa objetivou analisar a função da literatura para a formação humana das estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, por meio de suas vivências no Estágio Supervisionado em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujos Diários Reflexivos elaborados por elas no ano de 2022 foram objeto de análise. E, podemos constatar, ao ter acesso a literatura nos momentos de Acolhida Literária, nos encontros de estágio, a oportunidade de formar professores/as que refletem sobre a sua prática docente, sobre a realidade, mediante a ficção e a linguagem poética, na esfera profissional, social e humana desde a graduação.

Dessa maneira, foi primordial situarmos a concepção de estágio como pesquisa, reflexão na e sobre prática, contrapondo-se às concepções de estágio como imitação de modelos e instrumentalização técnica, as quais ainda orientam políticas públicas, resoluções e normativas legais, implicadas na formação de professores/as. Foi determinante também para esta pesquisa, compreender a literatura como a arte das palavras, cunhadas de sentimentos, emoções e particularidades que agem no inconsciente dos sujeitos, além de ser parte inerente dos homens ao longo da história, portanto, uma necessidade universal dos sujeitos, possibilitando-lhes dizer suas palavras, se expressarem e conhecerem o mundo de diferentes prismas, atribuindo sentido às suas vivências.

O Estágio em Docência de Anos Iniciais, momento de construção de aprendizagens e saberes, garantiu a formação de futuras professoras por meio da literatura, demandando a reflexão sobre os conhecimentos que vão além do meramente técnico ou instrumental no campo da formação de professores/as e lançando mão do questionamento de si, da subjetividade e das histórias pessoais na construção das identidades docentes. A ação-reflexão-ação, particularidade de professores/as

reflexivos/as, pesquisadores/as e críticos/as, incutidas nas vivências do Estágio em questão, foi basilar para a construção de sentidos a partir das histórias proferidas, definindo estes momentos formadores.

Dessa maneira, a imaginação (veiculada pela literatura), as vivências (pessoais e do momento de Estágio) e a reflexão sobre elas foram tríade formadora da identidade docente no Estágio em Docência de Anos Iniciais, confirmando que o ser professor/as não está dissociado da subjetividade dos sujeitos, visto que, ao entrar nas escolas e salas de aula, entram com tudo o que são, na maior composição de sua expressividade e identidade, por suas histórias, seus encontros e desencontros, com suas dores e alegrias, lembranças e desejos, a fim de formar de maneira mais consciente e crítica os sujeitos.

O acesso à literatura oportunizado pelo Estágio em Docência de Anos Iniciais, deixa claro que a identidade docente consciente e reflexiva é sustentada pela humanidade de cada ser docente, afinal, só somos os/as professores/as que somos, porque, antes de tudo, somos gente cognoscente, histórico, social, político e com subjetividades. Gente que ri, que chora, que pensa, que cria, que erra e que acerta, que olha para si e para os outros, conscientes de quem são e de quem o outro é, e, por isso, constrói a educação e as relações de ensino e aprendizagem de maneira mais compromissada e sensibilizado com a complexidade da realidade.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **In: Reunião Anual da SBPC**, 24., 1972, São Paulo.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades\Ouro Azul, 1988, p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre os conceitos e características na pesquisa qualitativa. **In: 4º Congresso Ibero- Americano em investigação qualitativa**, v.2, 2015.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.

PETRILLI, Silvia Regina P. Formação do leitor literário em contextos de educação infantil: linguagem em diálogo. **In: MACEDO, Maria do Socorro A. N. Educação Literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Linguaraz Editor, 2018.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAL-ESTAR NA ESCOLA

Lia Silva Fonteles Serra²⁵¹

Carolina Pereira Nunes²⁵²

Sebastiana Costa Melo²⁵³

Sara Araújo da Silva²⁵⁴

Resumo: Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública, em São Luís - MA, com o objetivo de identificar, a partir das falas dos alunos, o mal-estar presente no processo educativo e quais as possíveis formas de amenizá-lo. Para tal utilizou-se como base teórica, a concepção psicanalítica sobre o Mal-estar na Civilização (Freud, 2010) e sobre autoridade em Arendt (2011), e metodologicamente, a concepção de primazia da palavra conforme Bondía (2002) e os quatro eixos conforme elaborados por Pereira (2020): queixas, implicações, micros soluções e politização das soluções. A partir das verbalizações dos alunos, foi possível identificar como principal queixa casos de assédio sexual, sendo possível avançar de micro soluções individuais à possíveis politizações.

Palavras-chave: Mal-Estar. Escola. Assédio

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação (GEPPE) da Universidade Federal do Maranhão, liderado pela Prof^a Dr^a Lia Silva Fonteles Serra, que teve como objetivo principal “Escutar relatos de professores e alunos de uma escola pública de São Luís/MA, no intuito de levantar aspectos do discurso que apontem impasses que alimentam o mal-estar presente na relação educativa”.

Freud (2010), em sua obra o Mal-estar na Civilização, menciona como o sujeito, visando adaptar-se à sociedade, necessita reprimir suas pulsões, pois é preciso renunciar a algumas satisfações para que a vida em sociedade seja possível. Tal processo é inerente à condição humana, nesse sentido, o contexto escolar não é diferente, uma vez que, se o sujeito não abdicar de alguns

²⁵¹ Psicóloga e Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: lia.fonteles@ufma.br

²⁵² Pedagoga e Psicóloga. Mestra em Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: carolina.nunes@ifma.edu.br

²⁵³ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: sc.melo@discente.ufma.br

²⁵⁴ Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: silva.sara@discente.ufma.br

dos seus impulsos pelo bem do grupo, ele produzirá tensão e desconforto, resultando assim, em fontes de sofrimento.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como princípio trazer à cena do debate educativo a fala dos sujeitos nele envolvidos. Nesse sentido, o trabalho proposto nesta investigação gira em torno da primazia da palavra, na mesma esteira que compreende Larrosa Bondía (2002), considerando que as palavras são doadoras de sentido no que se refere às formas de posicionamento que adotamos frente aos demais, ao mundo e a nós mesmos. Isso porque o ser humano, por ser um ser da linguagem, faz ser possível com que, a partir da fala, se possa fazer inferências sobre como os sujeitos estão inscritos na cultura.

Esta é uma “pesquisa-intervenção de orientação clínica [...], como aplicação e expansão do método clínico ao campo educacional e escolar” (PEREIRA, 2020, p. 52), o que considerou os relatos individuais, um a um, a partir de uma pergunta geral: como é vivenciado o mal estar nesta escola? As intervenções das pesquisadoras estavam direcionadas pelos seguintes eixos, aqui apresentados de forma resumida:

Queixa: externalização de reclamações, de problematizações e de culpabilização do outro-escola, do outro-sistema, do outro-norma pelos impasses e sintomas visíveis, formalizados como aquilo “que não funciona” ali.

Implicação: “Qual é a sua responsabilidade na desordem da qual se queixa?”

Microsoluções: “O que eu fiz com o que fizeram de mim?”

Politização de soluções: com uma intervenção orientada para o sintoma, busca-se dar visibilidade às microsoluções, aproximá-las quando são similares para criar potência, para politizá-las e para vetorizá-las na direção do bem comum institucional e da elaboração de problemas (Pereira, 2020, p. 53).

O objetivo desses espaços de fala e de escuta dos grupos além de deixar emergir o mal-estar vivenciado na instituição, foi, também, contribuir para a sua redução. Desta forma, partiu-se da escuta inicial das situações que ocasionavam mal-estar e, em seguida, buscou-se provocar reflexões acerca da implicação dos sujeitos na manutenção (ou não) dessas situações. A partir disso, surgiram as falas sobre como os sujeitos reagiram, quais providências tomaram diante dos impasses surgidos como mal-estar e as possíveis formas de politização para atenuar as fontes identificadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das falas dos alunos ao longo de 6 encontros, foram identificados casos de assédio sexual como a principal fonte de mal estar nesta instituição, visto que ocorreram várias vezes, envolvendo tanto alunos como docentes. Desse modo, com base nesses casos, apresentaremos, a seguir, alguns relatos dos alunos, utilizando os quatros eixos que norteiam esta pesquisa.

Queixas:

“É, é algo que realmente tá tá muito presente porque a gente já teve 5 casos aqui né? Só esse ano. Já sabe, fora o que a gente não sabe, é exatamente, fora que as pessoas que se calam, [...] Esse do aluno e o professor é do ano retrasado, o professor foi, só mudou pra outra escola.” (2º Encontro, Fala coletiva)

Implicações:

“Eu falo por mim, eu não fiz nada, eu paro para analisar.” (2º Encontro, Aluno 1)

Micro soluções:

“A gente recorreu à direção e muitas vezes a direção, diz ah! pede desculpas pro coleguinha, [...]” (2º Encontro, Fala coletiva)

“Se a pessoa não corrigisse o seu erro, eu ia recorrer a violência mesmo. [...] E pra mim tinha que ser pena de morte” (3º Encontro, Aluno 2 e Aluna 3)

Politização:

“Podemos fazer bandeira de protesto. Ficar na frente da escola e gravar vídeos e colocar no Instagram da escola” (6º Encontro, Aluna 4)

Pode-se perceber que, no decorrer dos encontros, os alunos conseguiram elaborar a situação de assédio que havia sido trazida inicialmente como queixa para uma situação que, mesmo sendo desagradável, não precisa se configurar como algo que os domine.

O mal-estar declarado pelos alunos diz respeito a situações em que estes se sentiram desamparados pelos adultos que compõe esta instituição. Este aspecto aponta para uma característica presente na cultura contemporânea no que diz respeito ao individualismo, que reduz o lugar de autoridade do adulto como consequência do afrouxamento dos laços (Bondía, 2002); (Arendt, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os eixos que nortearam esta pesquisa com os alunos buscaram identificar as queixas, apreender por meio dos seus discursos as implicações que elas suscitaram, buscando micros soluções e a politização das saídas por eles encontradas. Inicialmente, a partir das verbalizações dos alunos, foi possível identificar que se tratava de um discurso com soluções individualistas e violentas. Entretanto, à medida que a palavra foi circulando nos encontros, percebeu-se que as falas avançaram de soluções individuais para um discurso coletivo, fomentando assim estratégias sociais exequíveis.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates).

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pdf>>
Acesso em: 25 ago 2024.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**: (1930-1936). São Paulo: Companhia Das Letras, 2010.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A Psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. *In*: **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

O ESTUDO DOS AFETOS DOCENTES À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INCURSÕES PELO ESTADO DA QUESTÃO

Luysienne Silva de Oliveira²⁵⁵
Maria Núbia Barbosa Bonfim²⁵⁶

Resumo: Este estudo objetiva investigar trabalhos já realizados em um levantamento do tipo Estado da Questão acerca de estudos sobre as manifestações afetivas no cotidiano escolar de professores do ensino fundamental II à luz da Teoria das Representações Sociais. As bases de busca se deram em Responsórios de Pesquisa de relevância científica com recorte temporal de 5 anos (2019 a 2023). Os resultados apontam para a presença de dissertações e teses que abarcam a temática com uma base teórica semelhante e outros elementos que permitiram a abertura de caminhos para a realização da pesquisa pretendida.

Palavras-chave: Afetos. Representações Sociais. Levantamento.

1 INTRODUÇÃO

O estudo das relações afetivas no contexto educativo propõe um olhar atencioso para os vínculos construídos e objetivamente estabelecidos no cotidiano escolar entre os professores e demais atores educativos. Vínculos esses que, por muito tempo, realizaram-se de forma mecanizada a partir de ações educativas historicamente concebidas dentro e fora da sala de aula. As vias afetivas, de certa forma, rompem com esse modelo cartesiano e adotam uma perspectiva mais humana e subjetiva, alinhada às novas demandas sociais.

A Teoria das Representações Sociais na linha de Moscovici, de natureza psicossocial, é entendida e, de certa forma, conceituada como uma forma de conhecimento socialmente elaborado que tem como matéria-prima o senso comum. Nesse sentido, formam-se a partir de dois processos: a ancoragem que classifica, rotula e conceitua as imagens, dando nome às coisas e a objetivação,

²⁵⁵ Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFMA. E-mail: luysienneoliveira@hotmail.com

²⁵⁶ Professora Emérita da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). E-mail: marianubiabonfim@gmail.com

direcionada de dentro para fora do sujeito, reproduzindo tais conceitos no ambiente social, transformando algo abstrato, conceitual, em algo concreto.

Para justificar esses processos, Moscovici (2015) explica que a palavra Representação significa “imagem/significação”, isto é, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem, posicionando esses mecanismos como faces de uma mesma moeda não havendo uma ordem em que aconteça.

Dessa forma, os processos que envolvem as representações sociais mostram-se caminhos propícios para o estudo das manifestações afetivas no cotidiano escolar, visto as relações se darem de forma fluida e as relações construídas serem ao mesmo tempo sociais e dinâmicas.

A partir dessa perspectiva, mergulhar em um estudo dessa natureza e com o rigor científico exigido requer, dentre outras ações, a busca por dados referentes ao que se tem produzido e conhecido sobre a questão de pesquisa. Além dos desdobramentos que esses estudos têm tomado, torna-se importante investigar também onde têm sido produzidos, o aporte teórico que têm por base, as metodologias aplicadas e, sobretudo, os resultados e contribuições que esses estudos oferecem à comunidade acadêmica e científica.

Para tanto, a reunião desses dados torna-se possível através do exercício da realização do que se denomina Estado da Questão, que objetiva “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p. 7), possibilitando identificar qual a contribuição original da investigação para o objeto/fenômeno em discussão.

A realização desse levantamento se deu na elaboração das bases do estudo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES acerca das manifestações dos afetos de professores do ensino fundamental II, no cotidiano de uma escola pública de uma cidade do interior maranhense, a 226 km da capital São Luís.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva investigar trabalhos já realizados acerca do objeto de estudo proposto a fim de relacionar referências, conhecer metodologias possíveis, listar caminhos traçados a partir das estruturas apresentadas. Tais ações podem levar ao amadurecimento sobre a questão de pesquisa e ajudar no tracejo de caminhos que possibilitem novas interpretações sobre o objeto em questão.

Metodologicamente, para iniciar o Estado da Questão, definimos a temática geral e desta extraímos termos/palavras centrais a serem utilizadas como códigos de buscas denominadas

de descritores (Evêncio e Borges, 2020), ligadas por operadores *booleanos* que informam ao sistema operacional de busca como combinar os termos da pesquisa como AND, OR e NOT que significam, respectivamente, E, OU e NÃO.

A partir do título “*Afetos docentes: o sentir que ocupa espaço na cotidianidade escolar*” demarcamos o DESCRITOR 1 como *afetos docentes / afetos de professores*. O DESCRITOR 2 como *manifestações afetivas – representações sociais* afim de delimitar um pouco mais o objeto e o DESCRITOR 3 *manifestações afetivas - representações sociais - cotidiano escolar*, visando o encontro de trabalhos mais próximos ao estudo proposto.

Logo após, delimitamos o recorte temporal de 5 anos, que demarca os anos de 2019 a 2023. A decisão por esse marco temporal se dá pela correlação de atualidade do estudo e ainda, devido aos muitos acontecimentos neste período que chacoalharam os rumos das produções científicas como a Pandemia causada pela COVID-19, que teve seu ápice nos anos de 2020 a 2022. Neste espaço de tempo, muitas produções mudaram seus focos para um olhar cauteloso sobre a escola e sobre as relações afetivas, dado este percebido a partir da leitura dos títulos e resumos durante a elaboração do Estado da Questão.

Como fontes ou base de busca, foram escolhidos os repositórios de pesquisas onde se encontram estudos de instituições consolidadas, além de eventos e Relatórios de Pesquisa das fundações que fazem parte do universo de estudo das representações sociais como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; o Portal de Periódico da CAPES, Anais da Jornada Internacional sobre Representações Sociais – JIRS e Relatórios de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – FCC.

Para mostra dos resultados de forma objetiva e didática, este texto divide-se em 4 partes além da Introdução: a primeira parte apresenta as combinações com os operadores *booleanos* e os descritores na busca por estudos que se relacionem com o objeto de estudo. A segunda parte trata dos achados com esses descritores; a terceira parte traz os resultados e as discussões como respostas às reflexões propostas pelos achados; e a quarta parte abarca as considerações feitas acerca da experiência vivenciada na realização deste levantamento.

Como resultados, indica-se a mostra de como a incursão pelo Estado da Questão colabora significativamente para um olhar mais amadurecido do tema em análise, um aprofundamento das definições do objeto e as marcas de temporalidade com o contexto em que os estudos se inserem.

2 COMBINAÇÕES COM OS DESCRITORES E OPERADORES *BOOLEANOS*

Com o objetivo de encontrar estudos próximos à questão da pesquisa, delimitamos os descritores e operadores *booleanos*, as bases de busca e o marco temporal. A partir das escolhas feitas, elegemos os critérios de inclusão e exclusão dos achados a fim de filtrar as informações. Como critério de inclusão, captamos os estudos que envolvem a afetividade docente na educação básica e na formação de professores por ter relações com o objeto e com a Linha de Pesquisa a qual o estudo se vincula. Como critério de exclusão, não consideramos achados os estudos que se voltam à afetividade na educação infantil, visto não integrar o objeto de estudo.

Com o DESCRITOR 1 *Afetos docentes / Afetos de professores* seguimos os seguintes cognatos "afetos docentes"; afetos de professores; afetos AND docentes OR professores; afetos-docentes; afetos-professores; "afetividade docente"; afetividade de professores.

Com o DESCRITOR 2 *Manifestações afetivas e representações sociais* buscamos com os cognatos: "manifestações afetivas"; "manifestações afetivas" AND "representações sociais"; manifestações afetivas AND docentes AND representações sociais; afetos AND representações sociais; afetos AND docentes AND representações sociais; afetos AND professores AND representações sociais; afetividade AND professores AND representações sociais.

Já com o DESCRITOR 3 *Afetos docentes / representações sociais / cotidiano escolar* que afunila o objeto de estudo pesquisamos com os cognatos: afetos docentes AND representações sociais AND cotidiano escolar; afetos de professores AND representações sociais AND cotidiano escolar; manifestações afetivas AND representações sociais AND cotidiano escolar; afetividade AND representações sociais AND cotidiano escolar.

A alternância com esses operadores cognatos e *booleanos* foi importante para a busca em todas as bases de busca visitadas para que pudéssemos alcançar o máximo de trabalhos possíveis acerca do objeto de estudo proposto.

2.1 Achados nas bases de busca

A primeira fonte de busca da incursão pelo Estado da Questão se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do recorte temporal escolhido e os filtros que dialogam com a área das Ciências Humanas e Educação. Com o descritor 1 encontramos 5 teses e 8 dissertações que se aproximam da temática proposta, mas que não dialogam diretamente com o objeto proposto.

Nas dissertações que têm como temática central a afetividade, percebemos um desdobramento em vieses educacionais de diversos segmentos, desde a formação de professores

até a docência no ensino superior. Nesses trabalhos, notamos que a maioria se direciona à análise da relação entre afetividade e aprendizagem, o que mostra que o exercício laboral docente tem como pano de fundo a subjetividade com base nos afetos sentidos e manifestos na sala de aula e nos demais espaços da escola.

Com relação ao objeto central do estudo, foi possível reconhecer a constante referência a autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Espinosa, que são alguns dos autores que dedicaram seus estudos a reflexões no campo dos afetos (Espinosa e Vigotski) e à afetividade (Wallon), que consideram a compreensão do pensamento humano ser possível somente quando

se considera a base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente.

As Teses de Doutorado buscaram, de modo geral, a análise dos afetos como sentimentos propulsores do ser humano, no desenvolvimento do seu ser e os impactos dessa subjetividade na construção de sentidos e significados que modificam e dão sentido às suas práticas. Teoricamente, esses estudos definem afeto como a subjetividade capaz de ampliar o ser humano no sentido de vivenciar de forma ampla e profunda as relações de alteridade em que cada pessoa é capaz de afetar e ser afetado pelo outro.

A próxima fonte de busca com o descritor 1 se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD onde foram encontradas 6 dissertações de diferentes regiões brasileiras que abarcaram as questões afetivas de maneira a investigar como os afetos aproximam professores e alunos no ambiente educativo. Importante dizer que nesse Responsório não encontramos Teses que abarcam a temática proposta.

Metodologicamente, as dissertações encontradas trazem diferentes instrumentos. Chama a atenção a riqueza no direcionamento das propostas de coleta de dados em que se faz necessária a inserção do pesquisador no campo de pesquisa e/ou o mergulho nas falas dos entrevistados, visando analisar como estes percebem a afetividade na sua prática e como os afetos interferem nas relações grupais na escola, sobretudo na sala de aula, o que nos mostra uma aproximação relevante do

nosso objeto de estudo. Importante dizer que nesse Responsório não encontramos Teses que abarcam a temática proposta.

Seguindo a incursão pelo Estado da Questão, passamos à busca de trabalhos com o DESCRITOR 2: *manifestações afetivas - representações sociais*. A primeira fonte de busca permaneceu o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nessa fonte, foi encontrada apenas uma dissertação e nenhuma tese.

O achado por apenas um trabalho se deve, possivelmente, pelo afinamento dos descritores no que diz respeito ao objeto do estudo. Quando se trata de pesquisas sobre afetos tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, os achados se encontram escassos.

A dissertação encontrada objetiva investigar a estruturação de uma representação social sobre a afetividade. Como universo, traz professores e alunos do ensino médio e de uma área do ensino superior. No aporte teórico a autora se apoia nos estudos de Moscovici e seus colaboradores como Jodelet (1984, 2001, 2005), Jovchelovitch (2003, 2002, 2008), além de recorrer a outros autores que contribuem para a temática, como Piaget (2014), Rockeach (1973), Schwartz, (2005), Spadoni (2016) que elencam bases analíticas de estudos sobre o afeto e a cognição, importantes também para o nosso estudo.

No segundo Responsório, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, encontramos apenas uma Dissertação de Mestrado e nenhuma Tese de Doutorado com abordagem na temática em questão.

O trabalho encontrado data de 2021 e mostra aproximação com nosso objeto de estudo, visto objetivar compreender como se manifesta a dimensão afetiva de professores de matemática de um Instituto Federal. No entanto, os elementos que levaram o autor a estudar este viés se dão nas representações que se tem acerca do estudo da matemática, isto é, as atitudes em relação ao ensino da matemática podem interferir diretamente na aprendizagem. O referido estudo, que teve como instrumento uma coleta *online* e análise a partir de um estudo de caso, apresentou resultados nos quais os professores manifestam afetos a partir de suas crenças pautadas em emoções e em novos meios de mediar o ensino da matemática.

Procuramos ainda trabalhos nos Anais das Jornadas Internacionais Sobre Representações Sociais – JIRS, um evento bianual de grande porte que agrega estudiosos da Teorias das Representações Sociais de todas as áreas.

A busca nos Anais da JIRS foi significativa, visto ser um evento de grande valor para a comunidade científica de modo geral e para os estudantes da Teoria das Representações Sociais de modo específico. Na última edição do evento, ocorrido no Rio de Janeiro em abril de 2023, três Mesas Redondas trouxeram a temática da afetividade. Em uma delas (MR 11), a totalidade dos trabalhos abordou a dimensão afetiva das representações sociais evidenciando uma retomada do interesse pelo estudo do componente emocional, trazendo um aporte teórico-metodológico rico e recente que contribui significativamente não só com os estudos que envolvem esta pesquisa, mas com o avanço das análises a respeito da Teoria.

Outra Mesa (MR 24) tratou de uma temática bem próxima à proposta neste estudo, referindo-se aos afetos manifestos de sujeitos na educação, discutindo a reconstrução do sujeito psicossocial no período pandêmico. Esse estudo despertou interesse visto as contribuições propostas pela discussão teórica trazidas pelos trabalhos vinculados a essa Mesa que “*possibilitaram o desvelamento dos sistemas de saberes e dos processos simbólicos destes grupos alvo de investigação*” (MR 24 - JIRS 2023). Mesmo o universo pautando-se em estudantes universitários e o foco direcionar para o contexto pandêmico de forma específica, a realização dessa mesa mostra-se expressiva para a temática e para nosso estudo.

A terceira Mesa (MR 17) discutiu as relações de afeto na perspectiva do coletivo, em que se desperta a atenção para alteridade e para a vivência grupal na sua demarcação de gênero, etnia, inclusão escolar e social e convivência dos professores nos espaços escolares. Dentre os trabalhos da Mesa, insere-se o do Grupo de Pesquisa intitulado Educação e Representações Sociais vinculado ao PPGE-UFMA no qual desenvolvemos estudos e pesquisas de natureza científica²⁵⁷, e no evento, discutindo as representações sociais emanadas do trabalho coletivo, direcionando os olhares para a dimensão afetiva possivelmente existente na construção da relação pedagógica.

²⁵⁷Pesquisa intitulada *A Relação Pedagógica no Contexto Cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as Representações Sociais de Professores Formadores* financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

Tivemos também participação com um POSTER intitulado “*Os afetos na construção das representações sociais de professores na vivência da relação pedagógica*” no qual já trazíamos as bases da construção do objeto deste estudo.

Dentro do nosso recorte temporal, visitamos ainda os Anais da JIRS, ocorrido em Porto Alegre/RS em novembro de 2019. Neste evento, encontramos dois trabalhos nas Sessões Coordenadas, ambos da mesma autora, Regiane Cristina de Souza Fukui, mas com abordagens diferentes. Um dos trabalhos abarca os afetos enquanto elementos que compõem as representações sociais, e o outro, as possíveis representações sociais que justificam a continuidade da atuação nos trabalhos dos professores. Esses achados contribuíram para o amadurecimento do objeto de estudo com relação à relevância da pesquisa, quando da retomada desse olhar mais aprofundado acerca da subjetividade e das questões afetivas.

Encaminhando-nos para a finalização do levantamento do que se tem produzido acerca do objeto de estudo, iniciamos a busca com o DESCRITOR 3 *manifestações afetivas - representações sociais - cotidiano escolar* que traz o cerne do objeto do estudo, especificando bem suas bases e palavras-chave. Não encontramos, pois, trabalhos nas bases de busca escolhidas para o levantamento.

No entanto, com o terceiro descritor, buscamos ainda por dados nos Relatórios de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, através do Grupo de Pesquisa *Representações Sociais, Subjetividade e Educação*. Dentro do recorte temporal, duas pesquisas foram encontradas pautando a subjetividade e a prática docente. O projeto em andamento intitulado “*Olhares psicossociais para a prática docente*”, desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente através do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, realiza-se por meio de vários grupos de pesquisa e objetiva traçar reflexões acerca do cotidiano escolar com foco no trabalho de professores (as).

Fomos ainda nas publicações da Revista FCC (volume 49, nº 174) e encontramos apenas um artigo, que trata da afetividade percebida e sentida, de autoria de Andréia Ostil e Elvira Cristina Martins Tassoni, enfocando as representações dos alunos do ensino fundamental com relação à escola e ao relacionamento com o professor. A pesquisa colabora, pois, para o campo da formação de professores, ao discutir as relações entre afetividade e cognição.

Para finalizarmos a incursão pelos caminhos do Estado da Questão, visitamos (com todos os descritores) outras fontes como os Anais das Reuniões Nacionais e Regionais da ANPED

(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), dentro do recorte temporal escolhido, no entanto, não obtivemos achados acerca da afetividade, fortalecendo a originalidade do nosso estudo e as contribuições que pode trazer à realidade local da pesquisa, a cidade de Pedreiras e à comunidade científica de modo geral.

2.2 Resultados e discussões da pesquisa

Os caminhos trilhados pela realização da incursão pelo Estado da Questão se deram como um exercício necessário, visto não só o mapeamento das pesquisas já realizadas sobre o objeto do estudo, mas também o direcionamento do caminho a ser seguido como um fio condutor.

Essa ação proporcionou a aproximação com o objeto de estudo proposto e com os elementos que estruturam o trabalho científico de forma geral, como as referências utilizadas que, em linhas gerais, apresentam uma base teórica semelhante, o percurso metodológico seguido, os objetivos propostos, os universos pesquisados, as análises e interpretações feitas acerca de cada problemática, dentre outros elementos que trouxeram reflexões favoráveis para a realização do estudo citado.

Outro ponto de igual importância se dá na percepção da forma como os estudiosos das representações sociais relacionam a Teoria com o estudo dos afetos no sentido genético, visto alguns estudos sobre a afetividade perpassarem pelas vias da cognição e também pelas vias de produção genética. Nesse sentido, os estudos apontaram caminhos que nos levaram a refletir sobre aproximações possíveis entre autores da psicologia social e autores do desenvolvimento psicogenético.

Tais desdobramentos da prática do Estado da Questão trouxeram, pois, relevantes informações e contribuições para a realização da pesquisa científica em questão, auxiliando na abertura de caminhos possíveis para a realização do estudo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a perspectiva de investigar trabalhos já realizados acerca das manifestações de afetos docentes no cotidiano escolar à luz da Teoria das Representações Sociais, realizamos uma busca minuciosa em alguns Responsórios de Pesquisa no recorte temporal de 5 anos (2019 a 2023).

Para tanto, delimitamos 3 descritores com as possíveis combinações de cognatos com operadores *booleanos* que foram afunilando o objeto de estudo proposto. Cada um desses descritores foi explorado nas bases de busca escolhidas para o levantamento.

Com os achados da busca alcançamos os objetivos propostos diante da possibilidade de relacionar referências utilizadas pelos autores desses estudos, conhecer metodologias possíveis e alinhadas ao contexto do trabalho, listar caminhos traçados a partir das estruturas apresentadas, entre ações acerca do próprio entendimento conceitual sobre os afetos e as manifestações afetivas no cotidiano escolar.

Essas ações facilitaram o amadurecimento sobre a questão de pesquisa e ajudaram no tracejo de caminhos que possibilitaram novas interpretações sobre o objeto em questão, visando não só uma caracterização, mas noções relevantes sobre o objeto dado, não no intuito de esgotá-lo, mas pretensamente na direção de contribuir com o que já se tem descoberto e acrescentar conhecimento ainda não explorados.

REFERÊNCIAS

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; BORGES, Luís Gustavo Gonçalves de Moura. **O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica**. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió – AL, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./ 2004.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTE: UMA COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E ÁFRICA DO SUL²⁵⁸

Ana Lina Dias Martins²⁵⁹José Ariosvaldo dos Santos Silva²⁶⁰Katiana Lima Fernandes de Alencar²⁶¹

Resumo: O conteúdo deste artigo consiste em fazer uma análise da formação de professores no Brasil e na África do Sul, levando em consideração as metodologias adotadas. Tendo como questão de pesquisa: Como é a formação de professores no Brasil e na África do Sul, levando em consideração as metodologias adotadas. O objetivo deste artigo é investigar a formação de professores no Brasil e na África do Sul, levando em consideração as metodologias adotadas. Adotamos como referencial teórico os estudos de Gatti (2021), Reis et al (2020) e Ndimande (2011). A nossa pesquisa é qualitativa e bibliográfica com consulta no site do Google Acadêmico, com análise comparativa dos dados coletados. Entre os resultados, podemos citar como principal característica a falta de políticas públicas. Concluímos que essa ausência prejudica a qualidade do sistema educacional do Brasil e da África do Sul.

Palavras-chave: Brasil e África do Sul. Formação de Professores. Educação Comparada.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em trazer dados e reflexões dos programas de formação de professores no Brasil e na África do Sul levando em consideração as metodologias adotadas. No levantamento realizado, consideramos fatores socioeconômicos, políticos, sociais e culturais de cada país. Vale ressaltar, que a comparação realizada não tem por objetivo de classificar e sobrepor um país ao outro, desmerecendo assim suas características e peculiaridades, apenas trazer dados informativos de como a formação docente vem sendo implementada nesses países.

²⁵⁸ Artigo produzido como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estudos Comparados em Educação, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Centro de Ciências de Codó (CCCO), sob orientação da Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira, E-mail: ka.oliveira@ufma.br

²⁵⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, E-mail: ana.lina@discente.ufma.br

²⁶⁰ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, E-mail: jose.ariosvaldo@discente.ufma.br

²⁶¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, E-mail: katiana.lima@discente.ufma.br

O Brasil e a África do Sul, são países ainda em desenvolvimento, ambos enfrentaram ao longo de suas histórias vários desafios quanto à educação. E a forma de como os modelos educacionais entre esses países se desenvolveram diz muito sobre o processo de colonização que passaram. As histórias de Brasil e África do Sul tem como ponto comum a colonização, fator este que teve impacto no futuro dos países, enquanto que no Brasil a colonização começa no ano de 1500 com a chegada/invasão dos Portugueses, instaurando-o assim processo de catequização, quanto a África do Sul, o processo de colonização perdurou entre os séculos XVII e XVIII pelos alemães, franceses e holandeses, e assim como ocorreu ao Brasil, o processo de colonização na África do Sul encontra-se fortemente apoiada em questões religiosas, contudo, um preceito não muito inclusivo e que culminou em amplo processo de segregação.

Entre os vários objetos de comparação dentro do contexto educacional entre os países, optamos por analisar as políticas de formação de docente levando em consideração as metodologias adotadas. As fontes teóricas consultadas, estão os trabalhos que trazem análises dos documentos oficiais dos países, que enfatizam os programas e políticas de formação de professores, além dos impactos que os mesmos obtiveram em seus respectivos países.

Tivemos como questão de pesquisa: Como é a formação de professores no Brasil e na África do Sul, levando em consideração as metodologias adotadas. O objetivo deste artigo é investigar a formação de professores no Brasil e na África do Sul, levando em consideração as metodologias adotadas. Adotamos como referencial teórico os estudos de Gatti (2021), Reis et al, (2020) e Ndimande (2011).

2 METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa qualitativa, com buscas de artigos no site do Google acadêmico²⁶² para fazermos a análise comparativa dos resultados encontrados. As palavras usadas para fazermos os levantamentos bibliográficos foram: “Formação docente no Brasil” e “Formação docente” na “África do Sul”, e “Educação Comparada entre Brasil e África do Sul”.

A nossa pesquisa é bibliográfica, pois acreditamos ser este um percurso fundamental que conduz e induz a resultados científicos que posteriormente produzirão novas indagações visando outros horizontes de conhecimentos, tendo como campo de partida, resultado(s) frutos de uma pesquisa anterior (Lima; Mito, 2007). Logo, a análise de todo um contexto social entre os países

²⁶² Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

envolvidos mostra-se necessário para que os resultados obtidos possam satisfazer a questão de pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil contém uma variedade de documentos que normatizam o seu sistema de ensino, da Educação Básica à Educação Superior. Nos últimos anos, surgiram diversos programas que visam garantir uma formação continuada e consequentemente a valorização docente, tanto na formação quanto após. De início, podemos aqui destacar aqueles que são momentâneos aos cursos de licenciaturas, em que os discentes têm a inserção em atividades dentro da graduação.

Entre os programas ofertados na própria graduação, destaca-se o Pibid, oriundo do Decreto nº 7219/2010 que busca levar novas formas de formação aos cursos de licenciatura. O programa Residência Pedagógica, programa semelhante ao PIBID, contudo, o mesmo teve sua última edição no ano de 2022 a 2024, quanto à sua exclusão, não é novidade, pois diversos programas relacionados à educação que foram criadas no Brasil tiveram corte de recursos e descontinuidade, por questões políticas (Reis e et al, 2020). O Ministério da Educação (MEC) criou várias políticas na tentativa de reforçar sua luta na busca de soluções principalmente na educação básica, porém, não há estratégias para manter tais programas sem novos cursos e programas voltados para a formação docente (Gatti, 2021).

É impossível falar da educação da África do Sul e não associá-la ao impacto causado pelo *Apartheid*, um regime político em que foram criadas leis segregacionistas, que sobrepõem o branco em detrimento dos negros. Quanto ao processo educacional, o neoliberalismo influencia diretamente no processo de formação de professores, sendo que o foco principal está mais direcionado ao mercado que em funções sociais (Ndimande, 2011). Quando se refere em investimento na educação, é perceptível mencionar a qualidade das escolas e instituições na África do Sul considerando o valor que é investido.

Trazendo esses dados referindo-se à formação de professores, os números não são muito animadores, tendo em vista o papel que a educação na luta e erradicação das desigualdades sociais, pois a quantia dos valores investido é muito desproporcional para se poder ofertar uma educação formativa para aqueles que se encontram em idades para ingressar em uma instituição superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das análises comparativas, podemos afirmar que ambos os países apesar de terem programas voltados para a formação docente, ainda há muito o que progredir quanto a valorização da categoria. Um fator negativo em comum existente refere-se ao impacto que o neoliberalismo tem causado à educação, impactando diretamente docentes e alunos.

Diante dessa perspectiva, é notório que ao mesmo tempo que cresce o número de instituições particulares que ofertam cursos de licenciatura, a sua maioria são na modalidade a distância, há dados que tem mostrado a fragilidade do mesmo, em diversos aspectos, seja quanto a assistência ao estudante, atividades avaliativas práticas, entre outros elementos, que só são possíveis dentro de um curso presencial.

Ambos os países passaram por diversos problemas oriundos do neoliberalismo, que impacto na educação, gerando assim uma expansão de instituições particulares por todo o país, contudo, há aqueles que não têm condições de pagar mensalidades, e/ou não podem decolar para as universidades, pois as mesmas encontram-se localizadas em áreas nobres do país. Contudo, a África do Sul possui inúmeros desafios a serem enfrentados na busca por uma educação de qualidade, inclusiva e que valorize programas de formação de docente (Reis et al, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a questão de pesquisa, e o resultado da comparação dos dados analisados, mostra que o trabalho realizado obteve êxito, levando em consideração que todo o caminho percorrido nos permitiu conhecer as similaridades e diferenças do contexto educacional entre o Brasil e a África do Sul tendo com seu principal eixo de análise a formação de professores, tendo em vista um contexto histórico e as peculiaridades de cada país.

Concluimos, que os respectivos países devem ter mais valorização e fazerem mais investimento quanto a formação continuada de professores, e que enfatizem o pensamento crítico, não apenas preparar mão-de-obra ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista katálysis*, v. 10, p. 37-45, 2007.

NDIMANDE, Bekisizwe S. Lutas docentes nas escolas públicas para negros na África do Sul pós-apartheid. **Cadernos de Educação**, n. 39, 2011.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli EAD; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p.33-52, 2020.

PRÁXIS E IMPLICAÇÕES DIALÉTICAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA PRÁTICAS DOCENTES INTRÍNSECAS AOS DIREITOS SOCIAIS

Vanda Cristina da Fonsêca Magalhães²⁶³

Edinólia Lima Portela²⁶⁴

RESUMO: O objetivo precípuo deste trabalho é refletir acerca da *práxis* e suas implicações dialéticas na formação de educadores. Sob essa perspectiva, interrogamos: quais as implicações dialéticas da *práxis* na formação de educadores para práticas docentes intrínsecas aos direitos sociais? Na tentativa de compreender os nexos dessas possíveis relações revisitaremos as concepções de *práxis* em Marx (2001) e em Karel Kosik (2002) optando assim, pelo encaminhamento metodológico das pesquisas bibliográfica e documental cuja análise nos possibilitou concluir que a *práxis* visualizada à luz dos pressupostos dos estudiosos supracitados é categoria *sine qua non* na formação de educadores com vistas a uma educação como direito humano fundamental e social. Para tanto, se faz necessário educar os educadores sob a contingência da sociedade em que vivemos sem todavia, abdicar de subsumir a educação como processo de emancipação do homem.

Palavras-Chave: *Práxis*. Formação de educadores. Direitos sociais.

1 INTRODUÇÃO

A formação de educadores seja inicial ou continuada tem sido uma agenda de debates e pesquisas que buscam descobrir, nesse âmbito, respostas para tantas interrogações acerca da educação escolarizada e logo, dos processos pedagógicos, educativos e de práticas docentes capazes de elucidar as respostas almejadas. Ao longo da nossa experiência como professora em cursos de formação inicial de professores em cidades do interior do Estado do Maranhão, pudemos constatar que, a grande maioria dos/as formandos/as indagam por técnicas didático-pedagógicas que deem conta depressa da complexidade do ensinar e aprender.

²⁶³ Mestranda em Educação – Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: adnav2008@gmail.com

²⁶⁴ Profa. Dra. Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: edinolia.portela@ufma.br

Vista por esse lado, a função do professor, é meramente de um técnico do ensino, esvaziando assim, a natureza ontológica da educação e o caráter teórico-metodológico e epistemológico onde esse campo encontra-se circunscrito. Assim, é importante compreender que a formação do educador,

Não é uma questão que se restringe a técnica, muito menos às tecnologias. Não é uma questão formal. Ela implica perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos educativos [...], ou seja, é preciso inserir-se nos marcos de uma perspectiva cultural (Gatti, 2016, p. 263).

Vale matizar que, historicamente em nosso país, a formação de educadores sempre foi marcada por omissões e, embora reconheçamos investimentos significativos nessa área, essa formação “constitui um processo que não se basta com a formação inicial,” considerando que se estabeleça “um olhar rigoroso sobre a escola, espaço predominante de objetivação desse ofício” (Cruz; Marcel, 2014, p. 58-59).

Dessa forma, os processos educativos estão inscritos em um tipo de trabalho que contribui na formação dos sujeitos como processo de humanização (Charlot, 2005) e socialização do homem histórico, cuja existência é real e concreta. Para elucidar essa questão, recorreremos aos estudos de Marx, pois esse estudioso parte de uma constatação: o homem é um ser que existe empiricamente, então, a existência empírica do homem é o ponto de partida de Marx. O autor apresenta os axiomas de sua concepção afirmando que,

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, ação e suas condições materiais de existência, [...]. A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. [...] (Marx, 2007, p. 20).

A partir desse pressuposto, é fundamental compreender a formação de educadores como uma etapa importante que requer reflexão rigorosa acerca do papel social e da dimensão política da educação, da natureza dialética que subjaz aos processos pedagógicos e educativos e do avanço da participação efetiva dos educadores em projetos de melhoria da educação e da qualidade do ensino e da aprendizagem como direitos humanos e sociais.

Assim, estes escritos tem como objetivo precípua refletir sobre a *práxis* e as implicações dialéticas na formação e nas práticas docentes, destacado os conceitos de *práxis* em Marx (2007) e Karel Kosik (2002), na tentativa da aproximação à indagação: quais as implicações dialéticas da *práxis* na formação de educadores para práticas docentes intrínsecas aos direitos sociais? O

encaminhamento metodológico é uma análise bibliográfica dos pressupostos dos autores supracitados e outros/as, e análise documental.

Enfatizamos que a pesquisa bibliográfica segundo Minayo (2009, p. 57), “[...], é uma referência ao constante e ininterrupto ato de questionar os dados e informações coletadas, na busca de novas lacunas no conhecimento e assim novas investigações e pesquisas”. A pesquisa documental conforme Lakatos e Marconi (2021), é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

À vista disso, este texto está organizado da seguinte forma: concepções de *práxis* em Marx e Karel Kosik: possíveis implicações dialéticas na formação de educadores? educação para os direitos sociais e considerações finais. Importa dizer que, este resumo é parte de discussões iniciais que compõem nosso trabalho de mestrado acadêmico em educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e vincula-se ao grupo de pesquisa Escola Currículo e formação Docente.

2 CONCEPÇÕES DE *PRÁXIS* EM MARX E KAREL KOSIK: possíveis implicações dialéticas na formação de educadores?

No decorrer do tempo o termo *práxis* foi tomando diferentes significados e sendo consenso entre os estudiosos, especialmente Vásquez (2007), que a origem grega da palavra nos remete a Aristóteles, pois esse filósofo considerava essa terminologia ligada ao cidadão da *pólis*, e às ações políticas e éticas que teriam o fim em si mesmas, já as ações daqueles que produziam valores de uso, fabricavam para a *pólis*, o filósofo denominou de *poiésis*, e seriam as ações capazes de gerar coisas diferentes de si mesmas.

Conforme percebemos, a *práxis* aristotélica está sempre relacionada às ideias de ações específicas de determinados grupos sociais, e nesse sentido,

A especificidade do movimento humano põe à prova a ontologia aristotélica e a leva às últimas consequências: no intrincado jogo de conceitos e definições que, a partir daí, servem para pensar a ação – e, por isso mesmo, as formas singulares pelas quais o humano se apresenta –, repousa, a nosso ver, parte substancial da contribuição de Aristóteles para a reflexão sobre a formação humana na atualidade (Vale, 2014, n.p.).

Essas formas singulares do movimento humano, nos leva a buscar, nestes escritos, dialogar com a *práxis* sob os enfoques de Marx (2007) e Karel Kosik (2002), destacando em suas obras apenas os pontos que mais contribuem para a nossa reflexão sobre o conceito de *práxis* nesses

autores e, como esses podem nos ajudar a relacioná-los com a formação de educadores na perspectiva de pensar as práticas docentes como práticas dialéticas e sociais na perspectiva da formação dos sujeitos.

Todavia, ao abordar o conceito de *práxis* em Marx (2007), se faz necessário elucidar, segundo esse pensador, a definição de trabalho. Ao explicitar o conceito de trabalho de forma mais geral, o autor associa, inicialmente, a ideia de ação humana sobre a natureza a fim de transformá-la para obtenção de bens à sua existência. Assim, a categoria trabalho para Marx, é um conceito que afirma seu caráter ontológico e atividade produtora da vida e da existência dos indivíduos.

Não obstante, Marx afirma que a produção da vida material humana não ocorre numa relação imediata entre homem e natureza, mas “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir.” (Marx, 2007, p. 87). Em vista disso, a produção da vida através do trabalho não se trata de uma simples reprodução da existência física do indivíduo, mas da produção da vida do homem como ser social e histórico.

Nesse movimento, encontra-se intrínseca a ideia de ação, a qual consiste numa série de movimentos advindos de um ser atuante (p. 115). Nas análises de Marx, a ação humana representa a base na qual está assentada o conceito de trabalho, para ele,

[...] a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 255).

Sob esse enfoque, há uma relação dialética entre a ação do homem e o mundo e, dessa premissa, podemos compreender que a *práxis* em Marx vai além do conceito geral de ação, mas da ação transformadora e consciente do homem. Assim,

A consciência da ação nos impele a uma dimensão teórica da ação, que longe de se desvincular dela a complementa como parte estrutural da própria ação. Em outras palavras, “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (Vásquez, 2007, p. 111, grifos do autor).

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender melhor o que Marx postulou como teoria e como prática, sendo a primeira categoria, entendida como a elaboração de um conjunto de

conceitos, em que o autor tece as bases que permitiriam uma melhor compreensão da luta entre trabalho e capital,

[...] a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se *ad hominem*²⁶⁵, [...] que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem (Marx, 2005, p. 151, apud Massuia, 2013, p. 27).

Dessa forma, podemos inferir que a teoria corresponde aos discursos construídos, os quais, segundo Marx (2007), “deve colocar-se a serviço da totalidade histórica”. Assim, o processo histórico que Marx estava interessado, seria rigorosamente nos intentos dos indivíduos de transformarem a sociedade em que eles se encontravam, uma ruptura com a imposição dicotômica da sociedade burguesa. O trabalho teórico, ao levar a uma melhor compreensão da sociedade, e assim, das tarefas envolvidas na sua transformação, deveria servir como um meio dessas tentativas.

Assim, Marx concebe a *práxis* como movimento humano prático-crítico, que medeia a relação do homem com a natureza (todas as coisas materiais que o homem se apropria) e a sociedade em que este vive. Desse modo, esse movimento dialético não é uma abstração e não pode ser estranhado no campo da educação formal e das práticas docentes, haja vista que o trabalho dos educadores é uma prática de interação e de formação humana.

Do ponto de vista de Karel Kosik (2002, p. 201), a problemática da *práxis*, vem do questionamento: “Quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada essa sociedade?”. Dessa perspectiva, *práxis* é atividade, produção histórica por meio da ação humana, entretanto, o autor enfatiza, que essa não deve ser confundida simplesmente como trabalho, pois possui uma dimensão existencial. Assim,

No conceito da *práxis*, a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, é formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis* é esfera do ser humano. Nesse sentido [...] na *práxis* do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade [...] (Kosik, 2002, p. 221-222).

Conforme essa assertiva, a *práxis* é atividade criadora de subjetividades que implica o conceito de sujeito, do ser consciente de si mesmo. Da acepção marxiana, podemos perceber um homem criador, que não só recebe impressões, mas que também as elabora, as interpreta, correlaciona, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos por produzir-se, cria

²⁶⁵Etimologia (origem de *ad hominem*). Do latim *ad hominem*, literalmente 'contra a pessoa'.

formas e relações simbólicas para aplicações futuras (Noronha, 2005, p. 88), constituindo-se em sujeito histórico-cultural. Karel Kosik acrescenta que,

Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade geral [...]. A criação da realidade (humano-social) constitui o pressuposto da abertura e da compreensão da realidade em geral. A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram em sua essência, o universo e a realidade (Kosik, 2002, p. 225).

De acordo com esta afirmativa, no âmbito da formação de educadores, é necessário que a *práxis* seja apreendida como uma reflexão/ação objetivada e como um ato político que almeja a formação para a emancipação dos sujeitos e pode ter, como ponto de partida, a ação dos educadores a partir do movimento dialético, isto é, compreendendo que a ordem social e econômica injusta do atual contexto mundial é fator de desumanização e a *priori*, de exclusão, mas que a escola deve ser palco de contra-hegemonia dessa lógica. Para Adorno (2023), a educação tem por objetivo principal a emancipação humana. Emancipar, significa criar condições para que cada um possa viver livremente, e assim ser capaz de desenvolver todas as suas potencialidades.

3 PRÁTICAS DOCENTES INERENTES AOS DIREITOS SOCIAIS

Franco (2012, p. 160), orienta que o professor tenha uma prática docente pedagogicamente fundamentada e exercida com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”. Assim, a autora explicita a diferença entre prática pedagógica e prática educativa, para ela, a primeira diz respeito à concretização de processos pedagógicos, visam mobilizar, conscientizar e repensar as práticas docentes, já a segunda diz respeito a efetivação de processos educativos, podem ser entendidas como práticas sociais ao adquirirem intencionalidade e objetivos explícitos.

Constatamos então que, as práticas docentes se localizam no cerne dos processos de ensino e aprendizagem da educação formal e se caracterizam como etapas cumulativas oriundas da formação dos educadores, quer inicial e/ou continuada, das experiências vivenciadas nos diferentes contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, estando, portanto, relacionadas ao trabalho da formação do sujeito e do ensinar e aprender.

Dito isto, se faz indispensável pensarmos essas atividades inseridas em um contexto mais amplo, isto é, no contexto dos direitos sociais fundamentais. É notório que esses direitos estão explicitados e ratificados em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e outros documentos posteriores: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos e, por fim, Resolução nº 04 de 13/07/10, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica.

Assim, entendemos que a educação como direito fundamental constitui-se como elemento imprescindível na construção da democracia e,

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (Duarte, 2007, p. 697).

Entretanto, se faz necessário pensarmos a qualidade da educação oferecida nos diversos espaços escolares, pois, embora exista a oferta de vagas nas escolas,

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é [...] a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (Mészáros, 2008, p. 11).

De fato, em uma sociedade permeada por profundas assimetrias sociais como a nossa, permanecer nas instituições de ensino e lograr êxito, é um privilégio para poucos, a escola desempenha um papel fundamental na inserção do indivíduo na sociedade letrada e no mundo laboral e tem a pretensão de ser o espaço onde as camadas sociais menos favorecidas possam galgar esse direito, entretanto,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais [...] (Bourdieu, 1999, p. 53).

É nesse sentido que defendemos práticas docentes que subvertam essa lógica na perspectiva de processos de ensino e aprendizagem mais refletidos e teoricamente iluminados, pois, “os estudos em torno das práticas nos mostram, em primeiro lugar, sua escassa relação com os saberes pedagógicos e didáticos [...]” (Litwin, 2012, p. 32, tradução nossa).

Essa afirmativa é corroborada por Duarte (2012, p. 43), ao dizer que, “a clareza teórico-metodológica na prática docente nas últimas décadas, é considerada de segunda ordem, isto é, a discussão das teorias que fundamentam a ação do educador foi secundarizada em nome de uma “ação do docente”. Nas palavras do autor,

O fazer pedagógico do professor está baseado em sua própria experiência, ou seja, o professor vai fundamentando a sua prática baseado nas observações e reflexões das próprias experiências, entretanto, nenhuma prática pedagógica se realiza sem influência das teorias pedagógicas [...] (Duarte, 1993, p.56).

O esvaziamento teórico-metodológico nas práticas docentes, ao nosso ver, poderá limitar a capacidade dos educadores de criar e (re) elaborar estratégias de ensino, deixando espaços lacunares no processo de ensino e aprendizagem pois “ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (Giroux, 1997, p. 161).

À vista disso, as práticas docentes requerem situações desafiadoras apresentadas aos educandos, pois, o que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não ter uma atividade intelectual - uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas (Charlot, 2003, p. 29).

Vale refletir acerca da educação escolarizada como um direito conquistado em nossa História recente, pois foi apenas a partir da Constituição Federal de 1988, que educação como direito fundamental ganha *status* constitucional, começou-se a revitalizar o papel da escola na sociedade não somente como espaço de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos (Santos, 2019).

Nesse cenário, a escola alcança atribuições fundamentais na construção da cultura do respeito aos direitos humanos e sociais, e esses transitam, indubitavelmente pelas normativas e pela formação dos educadores. Dessa forma, As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos – DCNEDH (Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação de 30 de maio de 2012), evidenciam a importância da formação em educação em direitos humanos, destacada em caráter de obrigatoriedade aos profissionais da educação, como componente estruturante da perspectiva de educação como direito social:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012).

Compreendemos os princípios supracitados, portanto, como pilares que corroboram a natureza da escola como espaço que ensina, acolhe, resguarda, não expõe, cuida, educa e, por isso, protege (Santos, 2019, p. 11). Vale lembrar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Básica, (Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010), a escola é entendida como lugar do cuidar e do educar, espaço para além de sua função educativa formal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se reconhecemos que a *práxis* é condição *sine qua non* para uma formação que põe à prova a ontologia marxiana levando-a às últimas consequências como ação transformadora do homem e pela busca de saber quem é o homem e a sociedade humano-social como indaga Karel Kosik (2002), é necessária uma formação de educadores referenciada na leitura crítica da educação e da sociedade em que vivemos.

Então, refletir sobre a *práxis* em uma sociedade instável como no atual contexto mundial, implica considerarmos a formação de educadores diante da complexidade da prática docente em uma perspectiva dialética, haja vista a escola como espaço de formação para os direitos sociais e para a emancipação do homem.

Nesse desafio, a partir das análises sobre a literatura e documentos elencados nesta reflexão, podemos inferir que a formação de educadores perpassa pelo conhecimento teórico-metodológico, prático e transita pela reflexão sistemática da dimensão humana da educação. Assim, a partir do que encontramos nessas análises, as implicações dialéticas da *práxis* encontram-se relacionadas a uma formação de educadores sob um olhar crítico com vistas a práticas docentes que visualizem a qualidade do ensino como práticas sociais de direitos humanos, de fato.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6ª edição revista – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação** de 30 de maio de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. **Parecer 0/2010** que trata de estabelecer normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9394/96 (LDB), que

trata dos padrões mínimos de qualidade do ensino para a educação básica públicas; aprovado em 5/5/2010, relator: Mozart Neves Ramos. Brasília, DF: CNE, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **O sujeito e a relação com o saber**. In: **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Editora UNESP, 2003.

CRUZ, Giseli Barreto da; MARCEL, Jules. **A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente**. Est. Aval. Educ., São Paulo: 2014;25(57):56-82.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Luta de Classe, Educação e Revolução**. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores, v.1, n.2, 2016.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 9ª ed. Editora Atlas, 2021.

LITWIN, Edith. **El oficio de enseñar: condiciones y contextos**. 1ª ed. 6ª reimp. – Buenos Aires: Paidós, 2012.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. O Capital - Livro I – **crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSUIA Rafael da Rocha. **Anotações sobre teoria e prática em Marx e Engels: momentos decisivos (1843-1848)**, 2005. Disponível em: <http://www.uem.br/acta>. Acesso em 07/09/2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NORONHA, Olinda Noronha. **Práxis e educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/praxis_educacao.pdf acesso em 10/09/2024.

SANTOS, Émina. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfvTG/?format=pdf&lang=pt> acesso em 10/09/2024.

VALE, Lílian de Aragão Bastos do. **Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento**-2014. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Acesso em 10/09/2024.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires/São Paulo: Clacso/Expressão Popular, 2007.

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO ADORNIANO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Gilvana Nascimento Rodrigues Cantanhêde²⁶⁶

Resumo: Refletir sobre uma educação pautada na autonomia e na emancipação, sobretudo, quando se pensa a inclusão de crianças com deficiência na escola, requer repensar a formação docente. Os objetivos deste trabalho consistiram em conhecer as principais contribuições do pensamento de Adorno para a formação docente e destacar a importância de pensar formação de professores para educação infantil na perspectiva da inclusão escolar dentro de uma abordagem crítica adorniana. A metodologia utilizada consistiu na pesquisa bibliográfica, tendo como principal foco a obra de Adorno Educação e Emancipação. Embora Adorno não tenha se voltado especificamente para a formação docente é possível apreender de sua obra que o esclarecimento, emancipação e autonomia são indispensáveis para uma formação que não se resuma em uma semiformação. Assim, conclui-se que a formação docente precisa acontecer dentro de uma abordagem crítica em que o docente possa pensar com autonomia sobre as questões pedagógicas.

Palavras-chave: Formação docente. Adorno. Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática que precisa ser discutida e revista constantemente, a fim de se encontrar caminhos que possam apoiar o docente e potencializar o trabalho pedagógico realizado por ele, em contrapartida, permitir um desenvolvimento integral do estudante tanto no que diz respeito aos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos. Logo, pode-se perceber que não se trata de uma tarefa fácil e tão pouco isolada, além de envolver diretamente professores e estudantes, há toda uma conjuntura política e econômica que se interessa por essa temática, pois os reflexos da formação de professores se veem na educação e, por conseguinte, em toda a sociedade, influenciando-a a ser mais subserviente e manipulável ou, ao contrário, crítica e questionadora.

Importante ressaltar que não é de exclusiva responsabilidade da formação de professores a resolução dos problemas educacionais e muitos menos sociais, entretanto, acredita-se que a formação de professores é um campo estratégico de lutas políticas com vista a permanência ou

²⁶⁶ Doutoranda em Educação pela UFMA, mestra em Educação pela UFMA, Professora Assistente UFMA/CCSB. E-mail: gilvana.nr@ufma.br

mudança da sociedade vigente. Adorno (1995, p. 116) enfatiza que é na própria sociedade que reside a transformação, desde que esta, se relacione com a escola, ele diz: “mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola”.

Se a chave para transformação é a dupla ligação sociedade-escola, cabe ressaltar, que é necessária uma sociedade que caminhe em busca do esclarecimento, a fim de encontrar a saída da menoridade, fazendo assim, uso de seu próprio pensamento. Quanto a escola, ela precisa ser crítica, consciente e focada na desbarbarização das pessoas. Diferentemente desse posicionamento crítico, a manutenção da sociedade, requer pessoas submissas, manipuláveis e não questionadoras.

Uma sociedade crítica tem melhor possibilidade de refletir e intervir favoravelmente, acerca da inclusão das pessoas com deficiências nas escolas, e principalmente, na sociedade de forma geral. Quanto mais cedo as crianças com deficiência estiverem nas escolas e entenderem que elas têm direito a todos os serviços e oportunidades, sem precisar de solidariedade e sem precisar atingir um padrão exigido para ser considerada aceita, melhor será seu desenvolvimento e usufruto de seus direitos. Além de, conceder à sociedade, a oportunidade de conviver com a diversidade de forma respeitosa e sem preconceito.

A formação de professores de educação infantil na perspectiva inclusiva precisa ter um caráter crítico, reflexivo e contínuo, dessa forma, tanto a formação inicial quanto a continuada, tornam-se indispensáveis para apoiar e mediar as ações do docente. Pensar a formação de professores a luz da teoria crítica, mais precisamente, a partir de uma abordagem adorniana, que ressalta uma educação contra a barbárie, permite aos professores pensarem e repensarem sobre suas práticas pedagógicas dentro de uma proposta de inclusão e, os coloca sempre em alerta para conter atitudes preconceituosas e de exclusão.

Nesse sentido, pergunta-se: Quais as principais contribuições do pensamento de Adorno para a formação docente? Tendo como objetivo geral, conhecer as principais contribuições do pensamento de Adorno para a formação docente e o objetivo específico foi destacar a importância de pensar formação de professores para educação infantil na perspectiva da inclusão escolar dentro de uma abordagem crítica adorniana.

A metodologia utilizada consistiu na pesquisa bibliográfica, tendo como principal foco a obra de Adorno Educação e Emancipação, que é um livro composto por oito textos, sendo quatro em forma de entrevista e quatro conferências realizadas na rádio de Hessen nos anos de 1959 a 1969.

Este trabalho é composto por esta introdução contendo uma visão geral da pesquisa, sendo seguido pelo item com o título adorno em foco contendo dois subitens, em que no primeiro vai ser tratado sobre Adorno e a educação e no segundo, sobre a formação de professores da educação infantil na perspectiva da inclusão escolar, e por fim as considerações finais que reitera a necessidade de uma formação docente crítica que corrobore com a autonomia dos professores.

2 ADORNO EM FOCO

Refletir sobre a educação a partir do pensamento adorniano é se permitir trilhar através da teoria crítica, indo em direção a uma proposta emancipadora de educação e, principalmente de uma vida social que busque a transformação. Giroux (1986, p. 22) ao se referir ao conceito de teoria crítica declara que esta, “refere-se à natureza de crítica autoconsciente e a necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação”. Neste item, será abordada algumas categorias levantadas por Adorno e suas implicações na educação, procurando fazer um elo entre formação de professores da educação infantil na ótica da inclusão escolar e o pensamento adorniano.

2.1 Adorno e a educação

Adorno se destacou no campo da filosofia, sociologia e música, além de ser um respeitado professor universitário e chefe do Instituto de Pesquisa Social. “Ele entrou para a Universidade de Frankfurt em 1931, no mesmo ano que Horkheimer, de quem era amigo havia alguns anos, e se tornou chefe do Instituto de Pesquisa Social” (Thomson, 2010, p. 31). Em 1933 devido a expansão do governo nazista na Alemanha e suas políticas antissemitas, Adorno perde o direito de lecionar. As perseguições nazistas se tornaram mais intensas aos judeus e aos considerados socialistas, o que faz Adorno deixar seu país. “Em 1934, é obrigado a deixar seu país e refugia-se na Inglaterra, na perspectiva de logo poder retornar à pátria” (Zuin, Pucci, Lastória, 2015, p. 14).

Nessa breve contextualização, pode-se ver o início da caminhada de Adorno na docência, pois sair da função de estudante e assumir a função de professor, muda a perspectiva de se posicionar frente aos desafios e a dinamicidade da educação. O tempo histórico no qual viveu Adorno também influenciou fortemente sua teoria, pois como entender “um país tão culto e

educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler?” (Maar, 1995, p. 15). o que faz Adorno chegar à conclusão de que a primeira exigência para a educação é que Auschwitz não se repita (Adorno, 1995, p. 119).

Auschwitz foi o maior campo de concentração e extermínio projetado pelos nazistas que expressou o ápice do horror e ódio contra judeus, homossexuais, negros, pessoas com deficiência e quaisquer outros considerados inferiores pela “supremacia ariana”, termo utilizado por alemães nazistas que se consideravam superiores.

Quando Adorno traça como meta da educação que Auschwitz não se repita, ele aponta o antídoto contra esse mal, que seria a autonomia, mas o que seria autonomia para Adorno? “para usar a expressão kantiana; o poder para reflexão, autodeterminação, a não-participação”. Vê-se aqui, que a autonomia consiste na capacidade de pensar e tomar atitude por conta própria sem ser influenciado por outros, dessa forma, percebe-se a importância de uma educação contra barbárie.

Para Adorno a questão mais urgente da educação é a desbarbarização, sobretudo, quando se sabe que a barbárie está imersa na cultura, e que, portanto, “produz e reproduz a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (1995, p. 157). A razão objetiva da barbárie é exatamente a “falência da cultura” (1995, p. 164). Ou seja, todas as pessoas têm em si, resquício de barbárie esperando para ser despertado, mas, é necessário destruir tal monstro para que não haja um triste fim. Dessa forma, há que se começar desde a infância, uma educação contra a barbárie, para que Auschwitz não se repita e nem outras formas de barbárie. Adorno declara:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (1995, p. 123).

Entender que na educação infantil constitui o melhor espaço de luta contra barbárie, é urgente, sobretudo, quando se pensa a partir do princípio de inclusão escolar, em que pessoas com deficiência devem ser respeitadas e terem a disposição todas as oportunidades de aprendizagem. Uma formação docente crítica, precisa ser vista como necessária e enquanto apoio aos professores nesta desafiadora e contínua tarefa de provocar a desbarbarização e ao mesmo tempo desbarbarizar-se.

2.2 Formação de professores da educação infantil na perspectiva da inclusão escolar

Na sociedade brasileira a formação inicial de professores da educação infantil se dá tanto em nível superior no curso de pedagogia, como também no normal superior, e ainda em nível médio através do curso de magistério, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96 que estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, LDBEN, 1996).

Quanto a formação para lecionar classes de inclusão escolar há duas possibilidades, os professores capacitados e os especializados. Sendo que os capacitados são todos os formados em curso de pedagogia, normal superior ou magistério, pois, tecnicamente esses profissionais teriam recebido ao longo da formação conhecimentos necessários para ensinar estudantes com deficiência. Os especializados são os professores que fizeram sua formação inicial em educação especial ou educação inclusiva, ou ainda, em quaisquer licenciaturas, desde que haja uma pós-graduação em educação especial ou inclusiva, como expresso no artigo 18 da resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e aponta os dois tipos de professores para atuarem em sala de aula com pessoas com deficiência.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com **professores capacitados e especializados** (grifo meu)

A formação docente para a educação infantil (pedagogia, normal superior e magistério) constitui condição necessária para se tornar professor capacitado, e assim, ministrar aulas em sala de inclusão escolar. Desde 2005 com o Decreto nº 5626, a disciplina Libras passou a ser obrigatória nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia. Além, desta disciplina obrigatória as Universidades públicas, tem em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas para educação especial e/ou inclusiva ofertadas como optativas ou mesmo obrigatórias.

Para além da oferta de disciplinas específicas da área da educação especial e inclusão, é importante uma formação crítica e humanista que a autonomia e a emancipação seja a base da formação dos professores. Dessa forma, o caminho precisa ser na contramão da semiformação. Para Adorno (2005, p. 11), “semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

Com o fetiche há ocultação da realidade, impera o controle das pessoas e a ausência da reflexão crítica que resultará em semiformação, para Adorno a antítese para a semiformação é formação cultural. Formação de professores para educação infantil na perspectiva da inclusão escolar que se encaminhe pelo viés da formação cultural, no pensar de Adorno (1995, p. 64), precisa se abrir para uma consciência crítica,

Isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.

Para que a formação docente seja crítica, é preciso que esta, seja pensada a partir da autonomia do professor em sair de sua minoridade, ou seja, pensar a partir de si mesmo, sem que se torne um robô que reproduz irrefletidamente palavras, ações e comportamentos. Dessa forma requer que os professores trilhem o caminho do esclarecimento, aliados com a emancipação, sabendo que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 1995, p. 183).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente a partir de um posicionamento neoliberal, constitui uma forma de manipulação, controle e perpetuação da sociedade capitalista, cujo foco principal é o fortalecimento sem precedentes do capital, porém, pensar formação docente a partir de uma visão crítica adorniana favorece o refletir e o reencontro consigo mesmo, a fim de olhar internamente e perceber o germe da barbárie assediando constantemente, e tomar uma atitude individual e consciente de iniciar uma caminhada de desbarbarização através da educação.

Com esta pesquisa foi possível encontrar algumas contribuições de Adorno para a formação docente, entendendo que ele, não tratou diretamente de formação docente, mas de formação cultural, que é uma formação bem mais ampla e necessária para que a sociedade se afaste cada vez mais da semiformação, esta que imbeciliza, conforma e amedronta as pessoas de uma sociedade manipulável. Pode-se ver as contribuições de Adorno quando ele anuncia a urgência da emancipação das pessoas, a inadiável caminhada no esclarecimento enquanto saída da minoridade

e, finalmente, quando vê na autonomia a possibilidade de pensar por si próprio. Estes pontos aqui destacados dos estudos de Adorno, sinalizam para construção de uma sociedade que vê na resistência e no enfrentamento da opressão do pensamento dominante, uma via crítica de posicionamento.

Sobre a importância de pensar formação de professores para educação infantil na perspectiva da inclusão escolar dentro de uma abordagem crítica adorniana, foi possível constatar que este nível de escolaridade é considerado por Adorno como o momento mais propício para iniciar o processo de desbarbarização, além de evitar que Auschwitz não se repita e outras formas de violência, exclusão e preconceito, como o impedimento visível ou velado da participação ativa na sociedade das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Primeira versão. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2005. Volume XIII, maio/agosto. ISSN 1517-5421. Disponível em:

https://primeiraversao.unir.br/artigos_pdf. Acesso em 12 de agosto de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução: Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

THOMSON, Alex. **Compreender Adorno**. Tradução: Rogério Bettoni. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZUIN, Antônio. PUCCI, Bruno. LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **Dez lições sobre Adorno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA FORMAÇÃO COM PROFESSORES(AS) INICIANTES NA ABORDAGEM NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Joelson de Sousa Morais²⁶⁷

Resumo: O respectivo trabalho é fruto de uma pesquisa de Doutorado em Educação, realizada entre os anos de 2019 a 2022, na Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dentro da abordagem teórica e metodológica da *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica em educação e que envolveu a participação de 04 (quatro) professores(as) iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas municipais de Caxias - MA. O objetivo foi compreender os princípios teórico-metodológicos da *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica com professores(as) iniciantes no cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa revelam que os(as) professores(as) iniciantes participantes da pesquisa transformam-se pelas narrativas, construindo-se como sujeitos históricos, sociais e culturais pela linguagem, aprendendo a profissão na reflexão.

Palavras-chave: *Pesquisa formação*. Narrativas. Professores(as) iniciantes.

1 INTRODUÇÃO

O respectivo trabalho é fruto de uma pesquisa de Doutorado em Educação, realizada entre os anos de 2019 a 2022, na Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dentro da abordagem teórica e metodológica da *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica em educação (Morais, 2022).

Ser professor/a iniciante, configura-se como uma fase da profissão docente em que, entre outras perspectivas, é manifestada pelas características da *sobrevivência* e *descoberta*, apontadas por Huberman (2007), oscilando em função do momento de vida que se encontra o/a docente, bem como fruto das concepções, representações e reflexões que tem de si, da profissão, de sua didática, do local de trabalho e das múltiplas relações estabelecidas com os seus pares, alunos e demais profissionais atuantes consigo, além das políticas públicas, valorização profissional, do currículo e avaliação, entre outras tantas dimensões que perpassam o campo profissional e se entrelaçam no seu cotidiano.

²⁶⁷ Doutor em Educação. Professor Adjunto do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó. E-mail: joelson.morais@ufma.br

Os objetivos deste estudo buscam: compreender os princípios teórico-metodológicos da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica com professores(as) iniciantes no cotidiano escolar, bem como refletir acerca das contribuições da reflexividade narrativa na aprendizagem profissional da docência.

A fundamentação teórica-metodológica do estudo se tece pelas reflexões no âmbito da pesquisa narrativa, com os contributos de: Marie-Christine Josso (2010), Ivor Goodson (2019), Walter Benjamin (2012), Paul Ricoeur (2010), Jorge Larrosa (2002), António Bolívar (2002), Inês Bragança (2012), Conceição Passeggi (2016) entre outros.

2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA NARRATIVA

Se a experiência, tomada pela reflexão de Larrosa (2002, p. 24) em diálogo com Benjamin (2012) implica a perspectiva de que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”, eu não poderia esquecer de perceber, sentir e me transformar pela escrita narrativa produzida no bojo de uma reflexividade autobiográfica, envolvida nas conversas e encontros que tenho tido com as professoras iniciantes, tomando consciência e me transformando nesses movimentos de pesquisar e formar em partilha.

A intenção de querer compreender as narrativas das experiências cotidianas tecidas por professores/as iniciantes se dá pelo fato de que “[...] compreender as trajetórias profissionais desses professores e professoras é relevante para a introdução de mudanças educacionais, assim como para reorientar as ações formativas e de evolução profissional mais adequadas e oportunas” (Bolívar, 2002, p. 10).

Do mesmo modo, corroboro com a aceção de que “[...] se queremos elaborar bons modelos de desenvolvimento docente, primeiro precisamos ouvir atentamente a voz do professor” (Goodson, 2019, p. 143), razão pela qual as narrativas (auto)biográficas, minhas e das professoras participantes da *pesquisaformação* foram a base constitutiva das reflexões, aprendizagens, processos formativos e na construção do conhecimento científico mediatizados pela tessitura da tese.

O presente estudo configura-se com centralidade *teoricometodológica* e epistemológica na *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, com foco nos saberes e fazeres produzidos, criados

e recriados por professores/as iniciantes por meio dos contextos de formação, como uma forma de situar as contribuições que a aprendizagem da profissão docente se dá para além das instituições de formação acadêmica desses sujeitos e em que medida essas aprendizagens tecidas à luz das narrativas da experiência, no âmbito da *pesquisaformação*, contribuem para o processo de aprendizagem profissional da profissão.

3 CAMINHOS E PRINCÍPIOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Cabe salientar que os princípios dessa corrente foi idealizada com os pioneiros da corrente de *Histórias de vida em formação*, que eclodiu nos inícios da década de 1980, por meio de seus fundadores, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Matthias Finger (na Universidade de Genebra/Suíça) e com Gaston Pineau (Universidade de Montreal/Canadá) que desenvolveram processos de formação de adultos, valorizando as histórias de vidas e narrativas (auto)biográficas, consistindo referência no campo acadêmico e educacional, e que passou a contribuir, significativamente em publicações, pesquisas, eventos e outras atividades da área a nível mundial (Josso, 2010; Bragança, 2012).

A *pesquisaformação* implica um movimento de aprender, construir conhecimentos, se formar e autoformar durante todo o percurso da pesquisa, do começo ao fim do ciclo em que está imersa a pessoa, com as pessoas envolvidas, o contexto pesquisado e o fruto de múltiplos acontecimentos e atravessamentos socioculturais, políticos e existenciais que são suscitados nesse percurso (Josso, 2010; Bragança, 2012; Passeggi, 2016).

Sobre o conceito de narrativa cabe elucidar o que expressa Delory-Momberger (2016, p. 138), que segundo a autora, “a categoria biográfica poderia ser definida como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar situações e os acontecimentos da experiência”.

A pesquisa contou com a participação de quatro professores(as) iniciantes, sendo três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental, e eu como sujeito também da pesquisa. E primou pelo uso dos dispositivos metodológicos: escrita narrativa, diário de pesquisa, conversas e imersão no cotidiano escolar.

A interpretação e compreensão das fontes narrativas de pesquisa escolhida foi a hermenêutica da narratividade e temporalidade em Paul Ricoeur.

No contexto da hermenêutica de Ricoeur (2010), reflito que os processos de compreensão e interpretação do narrado operam uma transformação que situa o narrador, o contexto e a situação vivenciada pela experiência capaz de dar legitimidade a um acontecimento e a construção de saberes e conhecimentos que, anterior a atividade de narrar, poderiam não existir. É uma trama operada pela linguagem no conjunto de uma filosofia reflexiva do sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que os contextos de *pesquisaformação* trilhados e tecidos pelos/as professores/as iniciantes produzem implicações e transformações nos processos de constituição das identidades desses sujeitos mediatizados pela reflexividade autobiográfica, tramadas na linguagem pelas escritas narrativas em movimentos coletivos de conversas e diálogos nos percursos trilhados. Nesse processo, transformam-se pelas narrativas, construindo-se como sujeitos históricos, sociais e culturais pela linguagem, aprendendo a profissão na reflexão.

O exercício da escrita narrativa reflexiva, nos percursos da *pesquisaformação* doutoral, favoreceu a consciência do que eu vinha fazendo, pensando e construindo *teoricometodológica* e epistemologicamente nos processos de pesquisar, formar em partilha e fazer escolhas que parecessem pertinentes e que estivessem em consonância com as possibilidades demandadas e descortinadas pelos acontecimentos provocados entre um si mesmo em articulação com o outro - as professoras iniciantes participantes do estudo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. 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/article/view/2526/1711>. Acesso em: 05 mai. 2024.

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.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007.p.31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2024.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2022. 259f. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1237977>>Acesso em: 09 out. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v.41, n.1, p.67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v41n1/2177-6059-roteiro-41-1-00067.pdf>. Acesso: 06 mai. 2024.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol.1. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO/A ALUNO/A COM TDAH: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO MARANHÃO?

Hevda Maria Rodrigues Fraga Souza²⁶⁸

Erbio dos Santos Silva²⁶⁹

Cristina Cardoso de Araújo²⁷⁰

Resumo: Este trabalho é um recorte da monografia intitulada “**Implicações Contextuais sobre TDAH: O que dizem as pesquisas no Maranhão?**”, realizada por uma discente do Curso de Pedagogia e professora da Educação Básica. O texto assinala os desafios enfrentados pelos/as professores/as e alunos/as com TDAH durante o processo de ensino-aprendizagem em sala do ensino regular. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com Revisão de Literatura (RL) e para análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, a partir dos fundamentos de Bardin (2011), perfazendo as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material; organização e tratamento dos dados (categorização); descrição e interpretação dos dados. O texto se constitui em uma pesquisa que analisa as produções científicas de Pontes (2019), Pacheco (2020), Almeida (2022) e Silva (2023) sobre o TDAH no período de 2019 a 2023, realizadas por esses acadêmicos dos campi de Codó e Imperatriz/MA. A pesquisa revelou, que há lacunas na formação dos/as professores/as no Maranhão, bem como escassez das produções sobre esse transtorno, o que indica a necessidade de novos estudos e pesquisas a respeito.

Palavras-chave: TDAH. Inclusão. Formação de professores/as.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado como sintomas como: desatenção, hiperatividade e impulsividade, em sua maioria revelados durante a infância. Dentre os quais em sua maioria em idade escolar, trazendo uma série de prejuízos, seja na vida acadêmica ou no dia a dia da pessoa com TDAH.

A criança com TDAH apresenta dificuldades de concentração o que torna mais evidente em grupo, de manter o controle diante das situações, sendo um grande fator a interferir no seu processo de aprendizado. O/A professo/a precisa ter um olhar atento, pensar em metodologias de ensino que transformem suas aulas em momentos ricos de aprendizado.

²⁶⁸ Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Práxis Docente - EDIPD/UFMA, professora da Educação Básica, e pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIASSELVI). E-mail: hevdamaria@gmail.com

²⁶⁹ Coordenador do EDIPD/UFMA Docente DEEI/UFMA. E-mail: erbio.silva@gmail.com

²⁷⁰ Vice Coordenadora do EDIPD/UFMA Docente DEEI/UFMA. E-mail: cc.araujo@ufma.br

A Lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021, que trata do acompanhamento integral do educando com TDAH na área social, da saúde e educacional, remete à identificação precoce por meio da escola, família e o encaminhamento para que se tenha o diagnóstico dado pelos profissionais da saúde, o que é essencial para o desempenho e atendimento adequado do aluno. Dessa maneira, este texto apresenta a análise das produções científicas sobre o TDAH no período de 2019 a 2023, realizadas por acadêmicas dos campi de Codó e Imperatriz/MA. O objetivo do texto é assinalar os conflitos enfrentados pelos professores e os desafios dos alunos com TDAH durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula no ensino regular.

2. METODOLOGIA

A metodologia adota se fundamenta na abordagem qualitativa, o levantamento, inicialmente foi realizado no banco de dados da UFMA e os achados nos direcionaram aos trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia da UFMA. No processo de análise foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a qual perfaz as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material; organização e tratamento dos dados (categorização); e descrição e interpretação dos dados.

Antes, porém, fazemos um levantamento sobre o processo histórico e conceitual, procurando compreender o objeto de estudo e seus múltiplos contextos no debate com Barkley; Murphy (2008). Avançando, sistematizamos e discutimos a partir da exposição e debate de Pontes (2019), Pacheco (2020), Almeida (2022) e Silva (2023) construindo um quadro de referência, o qual nos permitiu categorizar e sustentar a discussão sobre os desafios no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDAH, bem como as ações docentes que favorecem o processo educativo dos/as alunos/as com o referido transtorno.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade, comumente conhecido por TDAH é historicamente registrado com outros termos, tal como afirmam Barkley e Murphy (2008), a saber: “síndrome da criança hiperativa”; “reação hipercinética da infância”; “disfunção cerebral mínima”; e, “transtorno de déficit de atenção”, cada um desses termos são exemplos de nomenclaturas que já foram utilizadas.

A Associação Americana de Psiquiatria (AP) em seu Manual Diagnóstico de Transtorno Mentais (DSM-5, 2014) classifica o TDAH como um transtorno de desenvolvimento, sendo predominante nesse transtorno a desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade, as quais interferem diretamente no processo de desenvolvimento humano. Os sintomas como agitação, hiperatividade, impulsividade, distração, desatenção, esquecimento, desorganização, dificuldade de concentração, adiamento crônico, características do TDAH apresentam-se ainda na infância e perduram até a vida adulta, em efetivo revela que a escola não tem possibilidade de lidar com a situação sozinha, logo há um indicador da necessidade de diálogo entre as áreas da Assistência Social, Saúde e Educação. Porém, é na escola que o atendimento acaba sendo mais efetivo, embora nem sempre seja feito da forma adequada.

Segundo Barkley; Murphy (2008, p.13) “os sintomas do TDAH parecem surgir, em média, entre os 3 e 6 anos. Isso acontece particularmente para aqueles subtipos do TDAH associados a comportamento hiperativo e impulsivo”. Assim, apresentam-se os sintomas nos primeiros anos da vida acadêmica do/a aluno/a, podendo ser observados pelos/as professores/as, que mesmo não sendo responsáveis por diagnosticar, podem identificar indicadores, características, que ajudam a orientar a família na busca de ajuda no Sistema de Saúde e posteriormente, na Assistência Social.

Durante o contato com as pesquisas realizadas, os/as professores/as relatam quase que unânime que não conseguem incluir alunos/as da Educação Especial e com dificuldades de aprendizagem em sala. Os/as alunos/as com TDAH necessitam de acompanhamento, pois distraem-se com facilidade, alguns apresentam maior agitação e até mesmo impulsividade.

De acordo com os dados do censo escolar de 2022, 94% dos/as professores/as não se sentem preparados para atender alunos/as público-alvo da Educação Especial e com dificuldades de aprendizagem, ou seja, entendem que não dispõem de formações específicas. Diante do contexto da educação inclusiva, compreendemos que os/as professores/as precisam buscar conhecimento mediante as necessidades do público que atende em sala de aula. Contudo sabemos que os dados apresentados representam uma fragilidade no processo do seu aprimoramento profissional, mas cabe problematizar também como têm sido efetivas as políticas que devem garantir o acesso à formação desse professor.

No primeiro parágrafo do art. 62 da LDB, “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2022, p. 41). O que podemos perceber durante

as pesquisas é a ausência dessa oferta de formação, o que fica evidente nos resultados expostos a partir das falas dos/as professores/as entrevistados nos trabalhos consultados.

Enquanto isso, o percentual de alunos/as da Educação Especial tem aumentado, cerca de 29,3% na matrícula, sendo 1,5 milhão em 2022, os/as alunos/as da classe comum ou especiais exclusivas (Brasil, 2022). Assim, compreendemos que a importância da formação é para atender as demandas educativas.

O debate da formação não se restringe ao objeto de estudo desse trabalho, mas ao complexo campo educacional, cuja dimensão continental do Brasil sempre demanda compreensão contextual, seja dos sujeitos, do lugar, de suas culturas, do fortalecimento dos homens e mulheres, sujeitos da realidade social, econômica, política e cultural. Contudo, tomar consciência desse papel social é um desafio permanente.

Este texto é uma pesquisa que revisa trabalhos publicados na UFMA sobre o TDAH. Nesta direção, debate quatro trabalhos sobre o tema e a partir deles sintetiza o percurso analítico em quatro categorias (Inclusão, Formação, Legislação e TDAH), procurando dialogar com os/as autores/as demonstrando os desafios do trabalho docente no processo de ensino- aprendizagem do/a aluno/a com TDAH. Nesta direção, apresentamos o quadro síntese.

Quadro 1: Formulação das Categorias de Análise

TRABALHOS	COMPONENTES	CATEGORIAS
T1, T2, T3 e T4	Inclusão do TDAH; Inclusão escolar; inclusão no ensino regular, desafios na inclusão.	Inclusão
T1, T2, T3, T4	Formação Continuada, formação inicial; estratégias de ensino, metodologias, práticas pedagógicas.	Formação Docente e Didática
T1, T3 e T4	Lei nº 14.254/21; Lei nº 13.146/21; LDB. 9394/1996; Constituição Federal, Resolução nº 04/2009; Lei nº 13.146/2015;	Legislação
T1, T2, T3 e T4	Conceitos do TDAH; características do TDAH; sintomas do TDAH; Diagnóstico do TDAH.	TDAH

Fonte: Síntese elaborada pela autora

Dentro da sala o/a professor/a deve estar atento ao processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, ver as suas dificuldades acadêmicas, de socialização com outras crianças, entre outros aspectos que os/as alunos/as trazem consigo (Almeida, 2022). No que se refere a inclusão do/a aluno/a com TDAH no ensino regular, o/a professor/a precisa lembrar que cada aluno/a apresenta características diferentes do transtorno, aprendem em tempo diferente, trazem demandas que envolvem a socialização.

É apenas a partir de 2008 que se institui uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, começamos a partir de então, perceber a formação de professores/as voltada para a inclusão, bem como de seus objetivos. As diretrizes mostram a prioridade da inclusão dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial na sala de ensino comum, e o acompanhamento por outros profissionais especialistas. A política traz orientações para inclusão do referido público na sala regular de ensino e visa garantir o acesso, a permanência, e os direitos de aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, a educação deve ser equitativa, de forma a garantir que todos tenham seus direitos respeitados, a fim de aprenderem e passarem por todas etapas da educação escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão no art. 28 “Incumbe ao poder público” disposto no inciso X a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2016, p. 20-21). Ainda diante do disposto na Lei e as orientações da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o campo de formação específica é escasso, os/as professores/as não têm apropriação da temática ou até a desconhecem, logo exige que a União, o Estado e municípios, por meio da relação entre esses entes federados promovam tal política.

Tratando da inclusão do/a aluno/a com TDAH Pontes (2019) revela em sua pesquisa que quase 17% dos entrevistados/as desconheciam sobre o transtorno ou nunca leram sobre, mesmo sendo favoráveis à inclusão escolar. Assim, a formação continuada, bem como a realização de cursos de especialização a esses profissionais podem refletir qualitativamente no processo de desenvolvimento dos/as alunos/as, em especial, quando conseguem visualizar o contexto, fomentando estudos e práticas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Pacheco (2020, p. 23) “[...] os professores devem repensar em suas práticas dentro de sala de aula compreendendo, assim, o transtorno e suas especificidades, em suas diversas áreas que ele atinge na criança”. Em vista disso, o/a professor/a precisa conhecer sobre o trabalho a ser realizado com o público-alvo da Educação Especial e aqueles também que possuem dificuldades de aprendizagem, pois a inclusão não é algo que pode ficar distante da realidade escolar.

Vemos que as dificuldades permeiam o trabalho docente, seja pela falta de apropriação de fundamentos, pela ausência de formação, ou mesmo por não refletirem o contexto de seu trabalho, não conseguindo ressignificar suas práticas, nem tampouco apropriar saberes, como também, a falta de materiais e metodologias adequadas que deem suporte à educação inclusiva. Assim, “[...]”

a formação continuada é importante para ambos, professor e aluno, visto que ao professor, possibilita o autoconhecimento, novas metodologias, estratégias adaptadas para melhoria do ensino aprendizagem, além de qualificação.” (Silva, 2023, p. 39).

Diante tantos enfrentamentos no campo educacional, o docente busca romper barreiras a fim de que todos alunos/as sejam alcançados/as, o/a professor/a precisa estar preparado com os fundamentos, estratégias e instrumentos necessários para que a inclusão aconteça, para tanto, é necessário investir tempo em sua formação e se comprometer com práticas que se articulem de forma coerente com as teorias e as necessidades socioculturais e humanas dos/as educandos/as

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente trabalho buscou assinalar os desafios enfrentados pelos/as professores/as e alunos/as com TDAH durante o processo de ensino-aprendizagem em sala do ensino regular. Para que fosse possível os resultados obtidos, foi utilizada a análise de conteúdo para o processo de categorização: inclusão, formação docente e didática; legislação; e TDAH.

A pesquisa revelou a partir dos trabalhos realizados no Maranhão, as lacunas no processo de formação dos/as professores/as, bem como a escassez das produções sobre esse transtorno, diante das falas apresentadas nos trabalhos consultados. Professores/as revelaram não terem formação sobre o TDAH, e como lidar com as demandas durante o processo de ensino-aprendizagem, já os que possuíam cursos, afirmaram não conseguir fazer uso do conhecimento para proporcionar melhores metodologias aos/as alunos/as.

Em vista disso, a pesquisa revelou que há um amplo debate acerca da garantia do direito a aprendizagem e acompanhamento do/a aluno/a com TDAH, mesmo diante das conquistas por meio dos dispositivos legais, são necessárias ações concretas sobre o cumprimento dos mesmos. Assim, há ainda muitos debates a serem realizados sobre o processo de ensino-aprendizado do/a aluno/a com TDAH, bem como a organização do trabalho docente e a promoção efetiva das políticas públicas de educação, em especial, para a formação de professores/as para atuação no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Maria. **TDAH no Âmbito Escolar: desafios do trabalho docente no CMEI Sagrado Coração de Jesus em Codó - MA. 2022. 22 p.** Monografia (Curso de Pedagogia) –

Universidade Federal do Maranhão – Codó, 2022. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/5750>. Acesso em: abril de 2023.

BARKLEY, Russell A; MURPHY, Kevin R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: exercícios clínicos**. Tradução Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** (Estatuto da pessoa com deficiência). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

_____. **LEI nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 61 p. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/600653>.

PACHECO, Vitória Farias. **A Percepção do Professor sobre a inclusão do aluno com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade numa escola municipal de Imperatriz - MA**. 2020. 44 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – UFMA/Imperatriz, 2020. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/6675>. Acesso em: setembro de 2023.

PA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. 5. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

PONTES, Márcia Maria. **O Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: possibilidades e limites na ação pedagógica**. 2019. 50 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão – Codó, 2019. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/3851>. Acesso em: abril de 2023.

SILVA, Wellen F. da. **Percepção Docente sobre a Educação Inclusiva de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma Escola Municipal de Senador La Rocque - MA**. 2023. 48 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – UFMA/Imperatriz, 2023. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/7063>. Acesso em: outubro de 2023.

PROFESSORES INICIANTEs, COORDENADOR PEDAGÓGICO E NECESSIDADES FORMATIVAS: O ESTADO DA QUESTÃO

Camila Castro Diniz²⁷¹Lélia Cristina Silveira de Moares²⁷²

Resumo: Este artigo apresenta parte do estado da questão a respeito das necessidades formativas do professor iniciante em inserção profissional com foco na atuação do coordenador pedagógico. O diálogo teórico se deu com Vaillant e Garcia (2012); Placco; Souza e Almeida (2012), Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), entre outros. Para tanto, o levantamento de dados, com base na abordagem qualitativa, foi realizado a partir dos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o período de 2018 a 2022. Os resultados apontam que o interesse por discussões sobre a temática supracitada é escasso e emergente nas produções acadêmicas havendo a necessidade de aprofundar as investigações sobre o tema no contexto nacional.

Palavras-chave: Professor iniciante. Coordenador pedagógico. Estado da Questão.

1 INTRODUÇÃO

Para autores como Sena, Camacho e Andrade (2021), é necessário um aprofundamento das reais necessidades formativas de quem inicia na profissão, sendo igualmente relevante apontar a importância da função do coordenador pedagógico em assumir a formação em serviço, no chão da escola, acolhendo, cuidando e acompanhando de perto os iniciantes “[...] aqueles que concluíram a graduação e que ingressam nas unidades escolares, via concursos e contratações, atuando diretamente com os alunos” (Ibidem, p. 3).

²⁷¹ Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação, Rosário- MA.
camilacastrodiniz018@gmail.com.

²⁷² Doutora em educação. Professora Associada da UFMA, no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFMA. Editora da Revista Educação e Emancipação. lelia.silveira@ufma.br.

Esse entendimento, moveu a realização desta análise que buscou responder o seguinte questionamento: o que dizem as produções acadêmicas sobre o atendimento das necessidades formativas do professor iniciante realizado pelo coordenador pedagógico na escola?

O interesse por esta problemática surge do projeto de pesquisa em nível de doutorado que integra o Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA) e objetiva apresentar parte do Estado da Questão (EQ) a respeito das necessidades formativas do professor iniciante em inserção profissional com foco na atuação do coordenador pedagógico.

Para tanto, recorrendo especialmente as contribuições de Vaillant e Garcia (2012) sobre o professor iniciante; de Placco; Souza e Almeida (2012) sobre o coordenador pedagógico e de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004; 2010) sobre o EQ, este estudo, conduzido pela abordagem qualitativa foi realizado a partir dos trabalhos encontrados nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tomando como referência o período de 2018 a 2022.

Nesses termos, o escrito a seguir encontra-se estruturado em três seções. Na primeira, trazemos a introdução ora apresentada, na segunda, apresentamos uma breve contextualização sobre o professor iniciante, suas necessidades formativas e o coordenador pedagógico e posteriormente, expomos os resultados e a análise das produções que investigam o tema em discussão finalizando, com as conclusões do estudo.

2 PROFESSOR INICIANTE, COORDENADOR PEDAGÓGICO E NECESSIDADES FORMATIVAS NA INSERÇÃO À DOCÊNCIA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme aponta a literatura da área, a inserção na carreira é uma das fases do desenvolvimento profissional docente caracterizada por um período rico de novas aprendizagens, mas que também pode ser atravessado por desafios, dúvidas e incertezas, uma vez que saindo da condição de estudante o professor iniciante incorpora, compreende e se integra de maneira mais densa à cultura docente, a cultura escolar, familiarizando-se com os códigos e normas da profissão (Cruz, Farias & Hobold, 2020).

É deste modo, que os iniciantes terão a oportunidade, inseridos na vida profissional, de aprender com a prática, vivenciando as suas conquistas e transitando, ora por sentimentos de entusiasmo, ora por sentimentos de inseguranças a depender de suas próprias experiências.

Para autores como Vaillant e Garcia (2012), dedicados a estudar aspectos relativos à etapa de iniciação à docência muito dos problemas enfrentados pelos docentes iniciantes na escola, tais como: a gestão da disciplina da sala de aula, a motivação dos estudantes, os problemas pessoais dos estudantes ou a relação com os pais também são vividos pelos professores mais experientes, com menos doses de incerteza e estresse por terem maiores referências e mecanismos para enfrentar essas situações.

Neste ponto, é que a fase de inserção à docência pode durar vários anos não havendo um consenso entre os teóricos da área sobre o período exato de sua duração. Em se tratando do professor iniciante da educação infantil, principal sujeito deste estudo, vale ainda mencionar que além de lidar com todas as dificuldades características deste período ele terá de enfrentar também outras demandas, exigências e condições próprias da docência desse nível de ensino.

Reafirmando aquilo que diz Castro e colegas (2021), de que há poucas políticas públicas e programas educacionais implementados pelas redes de ensino, no Brasil, destinados a contemplar a formação dos profissionais recém- inseridos na função, especialmente nesta etapa de ensino. Para a pesquisadora Maria Malta Campos citada por Prado e Gomes (2016), diante do atual modelo de formação docente voltado a atender um professor polivalente se tem reservado pouco espaço para os conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil.

É nesse sentido, que “[...] auxiliar os professores iniciantes a constituírem sua docência de outras formas, percebendo a escola como espaço-tempo de acolhida, de apresentação ao mundo como forma de intervir nesse mundo, é uma demanda do cenário educacional deste tempo” (Oliveira, Bahia & Neves, 2022, p. 897). Logo, a formação em contexto, aquela que se faz no dia a dia, embebida do fazer cotidiano ganha caráter de importância (Campos *apud* Prado & Gomes, 2016) devendo, portanto, priorizar as necessidades formativas do professor.

Silva (2021, p. 40), a este respeito, contribui dizendo que é “[...] na prática profissional que o professor vai obtendo consciência das lacunas da sua formação, de suas dificuldades individuais e coletivas [...]” o que pode motivá-lo a externalizar as suas necessidades. Para Castro, Mendonça e Farias (2021), os processos formativos que ocorrem no contexto da escola se concretizam em práticas de acompanhamento pedagógico desde planejamentos, ações individualizadas de apoio ao professor até em momentos coletivos que servem de espaços para reflexões sobre a ação docente, sendo essas atribuições específicas do coordenador pedagógico.

Assim, levando em consideração que as necessidades formativas são um fenômeno complexo, não diretamente observável, mas que tem forte relação com os valores, sujeitos e

contexto em que ocorre (Di Giorgi et. al, 2011) é que trazemos à tona o protagonismo do coordenador pedagógico como figura capaz de auxiliar os iniciantes no enfrentamento das adversidades encontradas nos primeiros anos da docência atendendo as suas necessidades.

Para tanto, as suas atribuições como articulador e principalmente, como formador e transformador do espaço escolar devem tornar-se prioridade (Placco; Souza & Almeida, 2012). É o que também reforçam os autores Castro, Mendonça e Farias (2021, p. 3), ao destacarem que “[...] o acompanhamento pedagógico do coordenador no início da carreira é basilar para a prática do professor iniciante e a construção colaborativa de um ambiente de trabalho favorável ao seu desenvolvimento profissional”.

Face a isso, considerando que é somente na década de 1980 que a denominação coordenador pedagógico surge, no Brasil, constantemente associada a uma multiplicidade de funções e atribuições (Castro, Mendonça & Farias, 2021) acreditamos que a atuação do coordenador pedagógico ainda em fase de consolidação no contexto brasileiro merece uma atenção especial, principalmente tendo em vista o seu caráter de importância no acolhimento e formação dos professores em início de carreira.

2.1 Resultados e discussões do EQ

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), diferente do estado da arte e da revisão de literatura o EQ é um modo particular que o estudante/pesquisador pode utilizar para não só entender mais conduzir o processo de elaboração da sua produção científica, articulando e apresentando determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema em investigação.

Por outras palavras, [...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação.” (Nóbrega-Therrien & Therrien, 2010, p. 36).

Dito isto, o levantamento das produções deste EQ foi realizado a partir de três momentos: primeiro consultamos o site da ANPEd e o Banco de Teses e Dissertações da Capes nos anos supracitados; em seguida, focamos na leitura dos títulos das pesquisas, para encontrar os descritores primários do estudo: “professor iniciante”, “coordenador pedagógico” e “necessidades formativas”; por último, lemos resumos e palavras-chave das pesquisas em que no título mencionou-se um ou mais descritores primários desse estudo, ou mesmo descritores correlatos.

Especialmente, na plataforma Capes cabe dizer que houve um quantitativo significativo de resultados nas buscas com os termos “professor iniciante” (204); “coordenador pedagógico” (474) e “necessidades formativas” (304), isoladamente, e não especificando o recorte temporal, mas quando realizamos a correlação desses termos os resultados caíam consideravelmente.

Assim, no site da ANPED encontramos cerca de cinco trabalhos que mais se aproximavam do nosso campo de interesse e na plataforma Capes, foram mapeadas uma tese e cinco dissertações. A partir da leitura analítica dos trabalhos, notamos que o debate sobre essa temática no Brasil é atual e recente, pois o pico de publicações nas plataformas de busca referente ao tema ocorreu nos anos de 2020 e 2022.

No que concerne às regiões do país onde foram localizados os trabalhos mapeados grande parte concentrava-se na região Sudeste enquanto que na região Norte e Sul não foram localizadas produções, o que confirma a escassez de discussões sobre o tema de modo mais abrangente em âmbito nacional.

De maneira geral, no que diz respeito aos objetivos centrais das pesquisas mapeadas notamos que elas envolviam em grande parte discussões sobre o acolhimento e acompanhamento do coordenador pedagógico no processo de inserção e indução profissional do professor iniciante. Tratando sobre a ação colaborativa destes dois sujeitos, principalmente levando em consideração os dilemas e anseios dos professores em início de carreira no contexto escolar e o papel, ação e atuação do coordenador pedagógico junto a esses profissionais.

Deste modo, dentre os trabalhos localizados damos destaque ao estudo de Xavier e Gaudi (2021), que direcionaram o seu olhar para as ações de indução e de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes nos despertando para a importância da coordenação pedagógica neste processo.

Com esse estudo, compreendemos então que a indução integrada ao processo de acompanhamento e formação do novo professor pode partir da formação continuada na / da escola ancorada na coordenação pedagógica. E nessa direção, é que o coordenador pedagógico pode ser o profissional capaz de mediar a formação e a socialização do professor iniciante tornando o início da docência menos traumático.

A discussão teórica levantada por Castro, Mendonça e Farias (2021), é, também, pertinente, uma vez que os autores evidenciam a atuação do coordenador pedagógico no acompanhamento do professor iniciante como objeto de estudo e a sua presença tímida nas pesquisas no âmbito do GT8 da ANPED, no período de 2005 a 2007.

A partir desta pesquisa, se reconhece que o papel relevante do coordenador pedagógico, especialmente como formador de professores e articulador de ações na escola pode reduzir os impactos causados pela inserção na carreira docente. E nesse sentido, acompanhar e apoiar o professor iniciante, ainda segundo os referidos autores, é fundamental para que ele vivencie, positivamente, o início da profissão.

Dentre os estudos, apenas a pesquisa de Costa (2020) que tem dois trabalhos produzidos na Anped em anos distintos, o último em conjunto com Cruz (2022), faz menção a equipe de articulação pedagógica envolvendo além da colaboração de coordenadores pedagógicos no processo de indução profissional do iniciante a participação também de pedagogos e diretores neste processo.

Neste ponto, as pesquisas da referida autora também são oportunas ao anunciar que as ações colaborativas entre os membros da equipe de articulação pedagógica juntamente com os professores iniciantes podem no contexto de uma rede pública de ensino acenar para a importância das políticas de indução, incluindo a participação conjunta da gestão escolar neste processo.

3 CONCLUSÃO

Após a análise minuciosa dos trabalhos mapeados nesse EQ, concluímos que apesar de crescer o número de pesquisas dedicadas ao professor iniciante e ao coordenador pedagógico ainda são escassas as investigações que buscam relacionar esses dois sujeitos de pesquisa, principalmente considerando as necessidades formativas do iniciante e o papel fundamental do coordenador na formação continuada nesta fase de inserção à docência.

Nesses termos, a construção desse EQ para a elaboração do texto de tese do qual esta pesquisa se originou é revelador e a partir dela é possível associar outros elementos igualmente importantes nesta discussão, tais como: a formulação de políticas públicas dedicadas aos professores em início de carreira, incluindo práticas voltadas a indução profissional, a formação do coordenador pedagógico para atuar junto aos professores iniciantes e os desafios impostos a estes professores, especialmente na etapa da educação infantil.

Em suma, considerando que é urgente a necessidade de serem consolidados estudos que relacionem as principais categorias teóricas desse estudo, especialmente considerando as necessidades formativas do iniciante e o papel fundamental do coordenador na formação

continuada nesta fase de inserção à docência, foi produtivo conhecer outros trabalhos que se dedicam ou se aproximam do tema em debate.

Assim, de modo a aprimorar e ampliar essas discussões esperamos também contribuir com mais elementos científicos pondo em destaque esse campo tão instigante e que timidamente ganha espaço nas pesquisas brasileiras.

REFERÊNCIAS

CASTRO, I.M.S.; MENDONÇA, L. O. S.; FARIAS, I.M.S. Pesquisa sobre o coordenador e o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes no Gt08 da ANPED. In: 40ª Reunião Nacional da ANPED, Belém, 2021. **Anais eletrônicos** Disponível em: https://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15. Acesso em: 21 set. 2024.

CASTRO, I. M. S; COSTA, S. L.; GURGEL, I. C.; NASCIMENTO, T. M. **Acompanhamento pedagógico de professores iniciantes da Educação Infantil: perspectivas brasileiras desde um Estado da Questão**. In: VII Congreso de Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia, 2021, Sevilla. Programa de apoio e indução ao professor iniciante. São Paulo: Annablume, 2021. p. 301-326.

COSTA, E. C. S. Inserção com indução profissional: perspectivas para o início da docência. 2020. In: 15º Reunião Regional ANPED Sudeste, 2022, Belo Horizonte/MG. **Anais eletrônicos ...** Belo Horizonte/MG. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2022/trabalhos?page=9&sort=asc&order=Grupo%20de%20Trabalho>. Acesso em: 11 set. 2024.

COSTA, E. C; CRUZ, G. B. Indução profissional docente: perspectivas entre professores iniciantes e equipe de articulação pedagógica. In: 15º Reunião Regional ANPED Sudeste, 2022, Belo Horizonte/MG. **Anais eletrônicos ...** Belo Horizonte/MG. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sudeste2022/trabalhos?page=9&sort=asc&order=Grupo%20de%20Trabalho>. Acesso em: 11 set. 2024.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Reveduc**: Revista Multilingue do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M; THERRIEN, J. **O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos**. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria (org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhos no labirinto. Fortaleza: EdUece, 2010.

PRADO, R.; GOMES, L. O. Entrevista Veras: Maria Malta Campos “Na Educação Infantil, o que funciona é formação em contexto”. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 134-151, julho/dezembro, 2016. Disponível: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/285>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SENA, Erica Cristina de Souza; CAMACHO, Fernanda Pinheiro Lopes; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Processo de indução do professor iniciante: o papel da coordenação pedagógica. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 24, e020150, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100213#:~:text=O%20processo%20de%20indu%C3%A7%C3%A3o%20dos,carrega%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade. Acesso em 21 set. 2024.

SILVA, W. M. **Necessidades Formativas do Professor Iniciante no Centro de Educação Infantil**: apontamentos para a formação. 2021. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, S. O.; BAHIA, S.B.M.H.; NEVES, A. R. G. Professores iniciantes e conformação: indicações para as políticas públicas de formação continuada. **ETC- Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 24, n. 4. p. 882-902 out./dez. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922022000400882&script=sci_abstract. Acesso em: 21 set. 2024.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ª ed. Curitiba, Ed. UTFPR, 2012.

XAVIER, Brenda Martins; GAUI, Luis Eduardo Dias. Inserção, indução profissional e formação continuada de professores em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. In: 40ª Reunião Nacional da ANPED, 2021, Pará/PA. **Anais eletrônicos ...** Pará/ PA: UFPA. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_31_18. Acesso em: 11 set. 2024.

REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE MESTRES A PARTIR DE CONTEXTOS SITUADOS

Antônio José Viana da Silva ²⁷³

Chiara Maria Fernandes da Silva ²⁷⁴

Resumo: Esta escrita resume indicações de fundamentos à pesquisa de mestrado no PPGE da Universidade Estadual do Maranhão, elaborado junto à disciplina Gestão Educacional e Escolar: Fundamentos, processos e práticas. Aborda as principais discussões teóricas no âmbito da pesquisa relacionada à gestão educacional e escolar. As discussões buscam suporte em autores como Saviani (1984), Michael Apple (1997), Cabral Neto (1997), Dourado (2007; 2011; 2020), Bruno (1997), Alves & Gomes (2020) dentre outros, destacando as importantes contribuições teóricas e estudos publicados por Vitor Paro na (re)construção de concepções, conceitos e princípios que se traduzem em categorias nas investigações no campo da gestão educacional. As leituras, alargaram a visão sobre a investigação em política e gestão da educação e a necessidade de aprofundamento sobre a abordagem metodológica, de como deve guardar coerência epistemológica sobre temas e olhares sugeridos pelos autores.

Palavras-chave: Gestão educacional e escolar; Fundamentos; Práticas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, apresentado ao IX Encontro de Educadores da Universidade Federal do Maranhão, com o tema "Educação e Democracia: conjunturas instáveis e direitos sociais", constitui um relatório originado da disciplina do Mestrado Profissional PPGE da Universidade Estadual do Maranhão, na linha de pesquisa Gestão Educacional e escolar. O objetivo central é contribuir para a formação de mestres-profissionais da educação em exercício, promovendo discussões sobre a gestão educacional e escolar à luz das condições históricas, econômicas e culturais.

A proposta envolve problematizar concepções e práticas fundamentadas tanto na racionalidade administrativa empresarial quanto na racionalidade democrática, com o intuito de

²⁷³ UEMA, Mestre. E-mail: euantoniano@gmail.com

²⁷⁴ UEMA, Mestre. E-mail: chiaramfs@hotmail.com

colaborar para a implementação da gestão democrática-participativa nas escolas públicas brasileiras.

O estudo foca na gestão educacional e escolar como atividade que envolve dimensões educacionais, pedagógicas e administrativas, relacionadas às políticas, economias e questões socioculturais que permeiam o âmbito da educação, das redes de ensino e das instituições escolares. Defendemos uma abordagem de gestão participativa e democrática, em uma perspectiva crítica, e articulamos a gestão educacional tanto com a racionalidade técnica quanto com a democrática, considerando as diferentes visões e concepções no campo da gestão escolar.

Durante o processo de estudo, foram analisadas as conjunturas econômicas, culturais e políticas do cenário socioeconômico brasileiro, com ênfase em como essas relações de poder impactam o cotidiano escolar. A análise incluiu a valorização de atitudes que favorecem a participação democrática e colaborativa nas decisões e organizações educativas, contribuindo para o fortalecimento da gestão escolar.

Esta reflexão foi construída a partir de leituras de autores clássicos e contemporâneos, que embasam as discussões sobre as políticas educacionais e a gestão de sistemas e instituições escolares, com ênfase na escola pública. Nomes como Kuenzer, Machado, Saviani, Michael Apple, Neto, Dourado, Alves & Gomes e, especialmente, Vitor Paro, ofereceram importantes contribuições teóricas para a compreensão de conceitos fundamentais no campo da gestão educacional.

Com esse embasamento teórico, exploramos três tópicos centrais para a disciplina: as concepções e práticas de gestão, as políticas e legislações educacionais, e a relação do projeto de pesquisa com as referências epistemológicas abordadas. As discussões realizadas com essas referências, ampliadas por outras contribuições, foram essenciais para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, indo além do cumprimento da ementa, ao fomentar a construção de uma visão crítica, histórica e dialética sobre a gestão educacional, baseada nos princípios da democracia, participação e autonomia. Este arcabouço teórico sintetiza parte dos escritos da dissertação, aproveitando as discussões realizadas durante a disciplina, em conformidade com as orientações das professoras responsáveis.

2 REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: contribuições para formação de Mestres a partir de contextos situado

A apropriação dos fundamentos históricos, teóricos e legais da administração e gestão escolar é essencial para que esses elementos sejam compreendidos como alicerces para a organização democrática e participativa da escola, envolvendo todos os sujeitos que dela fazem parte. Através de problematizações, uma rica discussão foi construída sobre o desenvolvimento histórico da gestão educacional e escolar, permitindo a identificação de diferentes concepções relacionadas a essas práticas. Além disso, é fundamental analisar a organização escolar, as diversas formas de gestão e de tomada de decisões, bem como as competências e procedimentos que garantem uma participação da comunidade escolar com qualidade social.

Dessa forma, na categoria central das pesquisas sobre gestão democrática, estão os estudos sobre democracia. Por essa razão, por ser de nosso interesse devemos explorar a gestão sob esse enfoque. Antônio Cabral Neto (1997) faz um percurso dos sentidos da democracia, desde os antigos atenienses, perpassando pelo desenvolvimento do pensamento democrático que se processou, no entanto, no seio das revoluções burguesas que eclodiram nos séculos XVII e XVIII na Europa, até as sociedades modernas e contemporâneas. Com a formação da democracia liberal, a discussão sobre direitos e liberdades assume outras configurações. Segundo esse autor:

As transformações ocorridas nos séculos XIX e XX, tanto no campo político quanto no econômico, trazem, no seu interior, elementos que põem a necessidade de aprimorar mecanismos com vistas a ampliar a democracia. A questão colocada nesse momento não é democracia representativa ou democracia direta. Ela assume uma outra configuração: como articular os avanços da democracia política com a criação de condições mínimas de bem-estar para as grandes massas da população. [...] (Cabral Neto, 1997, p. 301- 302).

E, por que democracia? Num percurso histórico, analisando o pensamento dos clássicos da filosofia antiga, moderna e contemporânea que abordam sobre a democracia, o autor ressalta que é preciso reconhecer que “a adoção de mecanismos de participação direta da população precisa ser reconstruída de acordo com as circunstâncias presentes, com vistas à consolidação da democracia possível”. No entanto, destaca que, a despeito da democracia política e “bem-estar” no Brasil, as particularidades históricas do desenvolvimento do capitalismo, em países como o Brasil, imprimem à democracia características diversas daquele padrão clássico das experiências de países de capitalismo avançado, por conta das particularidades em todos os aspectos (Weffort, 1984; Paro, 2016).

Cabral Neto, (1997, p. 301-302) ainda explica que a necessidade de ampliação da democracia política está “[...] vinculada com a redução das desigualdades sociais. O significado

da democracia fica incompleto se buscar dar conta, unicamente, da democracia como forma de governo”. Porém, alerta que “A defesa da igualdade, no que se refere ao nível de riqueza, é uma utopia nas sociedades capitalistas. Porém, a história tem testemunhado que extremas desigualdades sociais funcionam como fator limitativo da democracia. “Esse é o porquê da discussão nessa perspectiva, ou seja, [...] à discussão sobre a ampliação da dimensão política da democracia deve ser incorporado um outro elemento de Democracia de igual importância: a condição socioeconômica dos atores sociais que estão envolvidos no jogo democrático”.

Em razão disso, é importante sinalizar a importância de introduzir os estudos sobre a história do desenvolvimento social e educacional brasileira, pode-se acompanhar a sistematização e a organização do ensino e da administração científica e da gestão democrática da educação no Brasil. Drabach & Mousquer (2009), sugerem um estudo desde os primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades e, para assegurar esse movimento de contradição, é imprescindível o registro de concepções emancipatórias, críticas e de construção de uma prática transformadora, pautada em autores referendados como Saviani (1984), Michael Apple (1997).

No centro desse debate está a temática da gestão democrática da escola pública, também focando seus processos, estratégias e implicações legais e operacionais, o que implica na construção de uma consciência profissional crítica sobre gestão escolar, projeto político-pedagógico e trabalho coletivo na escola.

Nesse trabalho cooperativo, a democratização da gestão escolar envolve mecanismos de participação e autonomia da unidade escolar se traduzem como prática de organização do trabalho na escola pela descentralização como exercício fundante na gestão democrática. Entende-se esses processos como construção histórica que se dão num movimento de embates e contradições em que as relações de poder acontecem. (Abranches, 2003; Apple, 1997; Luck, 2002)

Na contemporaneidade, Lúcia Bruno ressalta que se de uma nova forma de organização do poder que, operando em sistemas de unidades interconectadas, configuram um sistema que pode parecer muito difuso, exatamente porque possui os canais que possibilitam uma elevada concentração de poder, que de forma líquida, sutil e invisível deixa de se revelar hierárquica e monocrática de antes, assumindo a aparência de uma democracia participativa. A ideia de participação e democracia perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho.

Para acompanhar de forma mais sistematizada as políticas educacionais e de gestão no Brasil, é importante destacar a produção científica de autores que percebem as contradições e as condições objetivas de sua concepção e implantação, no âmbito da educação pública. Pontuam-se os estudos sobre concepções e práticas de gestão educacional e escolar como atividade social seus impactos na cultura e em contextos educativos estão vinculadas aos contextos das reformas de Estado no decorrer da história da educação brasileira; concepções em disputa num cenário de globalização e novos discursos sobre gestão estratégica gerencialista e dos modelos de privatização, publicização e terceirização de políticas e serviços em educação, num embate com contrapropostas que defendem uma construção da gestão democrática, o que foi fortemente sustentado a partir da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9294/1996.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As publicações de Dourado, organiza uma série de estudos e pesquisas em revistas de referência no país, que reflete sobre o papel do Estado, educação e democracia no Brasil, em seus retrocessos e resistências; bem como aprofundar sobre as políticas e a gestão da educação no Brasil, considerando paradoxos e retrocessos.

O autor também discute a questão da Educação de qualidade; da institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. O referido autor chama a atenção para uma urgente reflexão coletiva sobre o Plano Nacional de Educação como o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira e que foi preterido pela atual política mercadológica e empresarial da BNCC como a arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo, forjando uma discussão muito pertinente sobre Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Desafio à formação de professores e ao direito à educação básica, seus limites e perspectivas (Dourado, 2007;2011; 2020)

No âmbito das produções locais, destacam-se Alves & Gomes (2020) que discutem e analisam as estratégias atuais de institucionalização da lógica gerencial na gestão pública por meio das parcerias público-privadas. Partimos das reconfigurações do Estado capitalista e das múltiplas determinações desse processo para a relação entre o público e o privado na educação, em especial a partir das determinações da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990. Os autores dizem concordar com Castro (2008, p. 1) quando nos indica que o papel do Estado se reconfigura

a partir das diretrizes do neoliberalismo, passando a ser “um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva sob a lógica do mercado. O resultado desse processo é a privatização ou mercantilização dos direitos sociais”.

Quanto às importantes contribuições de Vitor Henrique Paro (2000), expoente que ganha centralidade na pesquisa em andamento, foi apreendido que sua crítica recai sobre a racionalidade capitalista, que transforma o trabalho, de sentido da existência humana, em exploração de vida, colocando-o a serviço de uma determinada classe social – a classe dominante dos meios de produção.

Seus estudos se fundamentam numa visão dialética e progressista de formação humana e educação e se aportam numa análise crítica da gestão no âmbito da escola: Por dentro da escola pública como espaço de agenciamento e reprodução das relações sociais hegemônicas e das políticas públicas. A partir deste contexto mais específico, Paro investiga a possibilidade e a demanda por uma gestão democrática da escola pública, elaborando uma crítica histórica à racionalidade técnica e ao imperialismo da nova gestão pública que vê os sujeitos da escola como clientes. Categoriza democracia e qualidade como princípios fundamentais à construção de uma escola pública que, de fato, atenda aos interesses e às necessidades destes sujeitos. (Paro, 2016).

Em uma de suas importantes publicações, Paro chama a atenção para o caráter gerencialista que se instaura com sustentação das novas abordagens sobre gestão estratégica e competente, amparadas pelos princípios neoliberalistas em que a transposição dos mecanismos administrativos de uma empresa capitalista para a escola, segundo ele, é vista como um processo legítimo, necessário e até natural, como ressalta que:

Isso se deve ao fato de que, no seio da Teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculados de seus determinantes econômicos e sociais e, dessa perspectiva, não há por que não se crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não possam ser adotados com êxito também na escola. Assim, os mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí, adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determina (Paro, 2010, p. 191).

Com essa crítica, o autor enfatiza que, ao ignorar esses determinantes, a Teoria da Administração Escolar assume a aparência de neutralidade – o que é extremamente favorável à homogeneização e padronização de princípios, regras, bem características da força do capital,

como afirma Marx, (1977, p. 225 apud Paro, 2010) como “força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”.

Diante disso, propõe uma administração para a transformação social, a partir do pensamento crítico, da teoria crítica marxista e de autores afinados às suas ideias, bem presente em todo o seu trabalho, no qual elabora um significativo e potente diálogo com o precursor da pedagogia Histórico-crítica no Brasil, Saviani, reconhecendo a sua contribuição filosófica e pedagógica na construção de um pensamento emancipatório sobre educação e gestão escolar, na especificidade da instituição escolar, sua racionalidade interna e a possibilidade teórico-prática de construção de participação coletiva e de consideração de seus condicionantes sociais e econômicos, sua cultura, territorialidade, interesses, necessidades e finalidades educativas.

Seu posicionamento contesta a administração escolar nos modelos racionalista, gerencialista e empresarial predominante no contexto neoliberal que gerou políticas limitantes ao poder do estado, mostrando, de forma clara e bem fundamentada teoricamente, com aprofundamento de causa, contrário ao caráter conservador da administração escolar vigente no contexto de seus escritos e que na contemporaneidade ressurgiu com a roupagem das competências, da inovação e da reinvenção tecnológica. Propõe, portanto, uma administração democrática, “no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo” e da escola como agência de construção de cidadania e transformação social (Paro, 2010; 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular Gestão Educacional e Escolar: Fundamentos, processos e Práticas, ministrada pela Profª Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão e pela Profª Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte, foi determinante nos recortes explorados como os fundamentos teóricos da gestão educacional e escolar como atividade(s) econômicas e culturais; as concepções e práticas de gestão na racionalidade democrática. A Gestão Educacional e a visão sistêmica da gestão educacional e escolar participativa e democrática.

Por meio deste componente curricular, pode-se construir um melhor entendimento do Sistema educacional brasileiro, sua estrutura, competências e responsabilidades. Todo esforço de compreensão sobre gestão educacional e escolar deu-se com a construção da democratização da escola pública, os paradoxos da gestão escolar e o papel dos profissionais da educação frente à gestão escolar em questão, em contextos de importantes reformas educacionais nos últimos trinta

anos. Em razão disso, amplia-se o debate a respeito dos processos, estratégias e práticas de gestão escolar considerando-se as categorias de participação e democracia, em perspectiva histórico-crítica em contraposição à lógica gerencialista. Dourado (2007; 2011), Paro (2000, 2006, 2007, 2016), dentre outros.

Essa bibliografia trouxe respaldo para a elaboração de um referencial teórico que orientou a construção da argumentação desse trabalho. Além disso, somadas as referências acima, para compreender melhor esse processo das ações mobilizadores, para além do contexto escolar. Destacamos também, que os processos de conscientização precisam ser explorados e compreendidos na teoria e na prática da libertação pela gestão democrática, a administração educacional, um compromisso democrático que deve ser analisado historicamente. Observa-se, portanto que os princípios da democracia, da participação e da autonomia são propostas de liderança sustentável em busca da emancipação e transformação se estudados cientificamente em seus diversos sentidos, seus contextos e suas intencionalidades, colocando-se as aprendizagens no centro das reflexões.

Por fim, não menos importante que há urgência de uma abordagem histórica da gestão educacional por presenciarmos no atual cenário social, político e educacional uma avalanche de informações sobre a educação e a escola na tentativa de transformá-las em panaceia para todos os males sociais.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Antônio Sousa; GOMES, Albiane Oliveira. O gerencialismo na gestão pública brasileira via parcerias público-privadas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, RBEC Tocantinópolis/Brasil, v. 5, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10863>. Acesso em: 10 mar. 2023.

APPLE, Michel; BEANE, James. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: cortez, 1997.

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p.15-45.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 2, n. 2, p. 287-312, 1997.

CASTRO, Alda Maria Duarte. A administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAE**, v. 24, n. 3, 2008.

DOURADO, Luís Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOURADO, Luís Fernando. (Org). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, Luís Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Edição Especial.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

LUCK, Heloisa. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como crítica de poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

WEFFORT, Francisco Correa. **Por que democracia?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR RUBEM TEIXEIRA GOULART, ANEXO I, EM SÃO LUIS – MA

Lusimar Pereira²⁷⁵

Resumo: O objetivo deste relato de experiência é relatar aspectos relacionados à formação de professores na UEB Professor Rubem Teixeira Goulart -Anexo I, tendo como pano de fundo o Plano de Formação Continuada da rede do municipal de São Luís- MA nos anos de 2022 a 2023. O estudo se estrutura a partir de uma perspectiva reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica - histórica acerca da formação docente e da constituição dos saberes na docência. Analisa as ações formativas realizadas pela escola elucidando as temáticas estudadas e a metodologia adotada, com a intenção de situar o plano de formação no campo teórico que embasa as concepções de formação docente e produção de saberes. Os resultados deste trabalho são expressos nas reflexões realizadas, configurando formas diferentes de pensar e estruturar o processo de formação de professores, bem como, a configuração de uma pesquisa mais aprofundada sobre “[...] a constituição dos saberes na e para a docência”, que está em desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação de professores. Ação reflexiva. Concepções e saberes docentes

1 INTRODUÇÃO

A temática da formação continuada docente, há sempre uma relevância no que se refere às discussões, tanto no campo das políticas educacionais, como nos processos pedagógicos. Contudo, sua complexidade permite que novos itinerários de pesquisa surjam a cada momento, apresentando diferentes debates, configurando uma gama variada de conceitos relacionados à mesma. Dessa forma, este relato de experiência é uma possibilidade de olhar a formação docente sob a lógica da constituição dos saberes docentes, desafiando-se a perceber os limites e as possibilidades inerentes a este processo. Tem a intenção de analisar aspectos relacionados à formação de professores, tendo como pano de fundo o Plano de Formação Continuada, desenvolvido em uma escola da rede municipal de São Luís -MA nos anos de 2022 a 2023, refletindo sobre as ações de formação de professores desenvolvidas a partir do plano citado.

²⁷⁵Especialista em Coordenação Escolar -UFMA, Supervisora Escolar da Rede Estadual de ensino do estado do Maranhão. E-mail: marluzpereira20@gmail.com

O referido estudo se estrutura a partir de uma perspectiva reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica - histórica acerca da formação docente e da constituição dos saberes na docência. Prosseguindo, analisa as ações formativas realizadas pela escola, elucidando as temáticas estudadas e a metodologia adotada, com a intenção de situar o plano de formação no campo teórico que embasa as concepções de formação docente e a produção de saberes na docência.

Falar sobre a docência e os seus saberes na lógica da produção/constituição, tendo a formação de professores como elemento de discussão, é adentrar em um campo teórico de extrema complexidade, deparando-se com diferentes concepções. São percepções e conceituações que ora se colocam em um patamar de ambiguidade, ora se relacionam, demonstrando a importância das escolhas teóricas e da compreensão clara das mesmas, evitando desta forma, equívocos nas análises. Historicamente, no Brasil e em muitos países, pode-se dizer que por mais de três séculos (séc. XVI, XVII e XVIII), todas as decisões sobre a profissão docente eram tomadas por “Corporações do Ofício”, associadas à Igreja Católica.

No século XIX, para desempenhar a função de professor, tornava-se necessária a aquisição da licença profissional fornecida pelo Estado. De acordo com Nóvoa (1995) a partir do final do século XVIII e início do século XIX, não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, e era concedida aos indivíduos que apresentassem algumas condições específicas como: habilitações, idade, comportamento moral. Somente na década de 1830, inicia-se então um fenômeno diferente, no que tange à docência e sua formação: surgem as primeiras escolas normais, cujo foco de atuação era destinado à formação dos professores para o ensino primário, como se mantém até hoje. De acordo com alguns elementos pontuados por diversos autores, pesquisadores desta área, entre eles Mogarro e Martínez,

[...] no Brasil, a criação de escolas com o objetivo de formar professores está ligada à institucionalização da instrução pública, ou seja, à implementação das ideias liberais de expansão do ensino primário a todas as camadas da população. A lei de 15/10/1827, manda criar escolas normais em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos do Império. Porém, as primeiras escolas brasileiras para a formação de professores só seriam estabelecidas após a reforma de 1834, por iniciativa das Províncias (2010, p. 50).

Contudo, a ênfase dada à Formação de Professores nas últimas décadas, acentuando a proliferação gigantesca de diferentes cursos e em diferentes instâncias, associa-se às novas políticas nacionais e internacionais para a educação, contribuindo para o aumento da garantia do acesso dos profissionais docentes à formação superior e trazendo o professor como elemento indispensável ao planejamento educacional. De acordo com Keunzer, em muitos percursos, tanto

de estruturação de cursos de licenciaturas, como na manutenção de políticas de formação de professores,

[...] se nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, [...] descaracterizando o profissional de educação como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para a qual não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica; portanto qualquer outro profissional pode ser educador (Keunzer, 1998, p. 118).

2 OS SABERES SOBRE A DOCÊNCIA E SEUS SABERES NO BRASIL DO SÉC. XX E XXI?

Para contribuir com esta análise, Antonio Nóvoa (1999), descreve a condição dos professores. Este estudo permite a reflexão a respeito da existência de um movimento histórico, econômico ou social que possa gerar uma ruptura significativa a ponto de designar outra condição à docência nos sécs. XX e XXI? Será que a condição de domínio de conhecimento oferecido pela formação acadêmica neste sentido, permite evidenciar o que se espera da docência e dos seus saberes na contemporaneidade? Quais os paradigmas que orientam os estudos dos professores com relação às políticas educacionais mundiais neste período como: excesso de discursos e pobreza de práticas? As circunstâncias atuais que perpassam os debates sobre educação ressaltam a importância da mesma e ao desenvolvimento econômico do país. Este fator é a grande justificativa para a maioria das políticas públicas implantadas no país, a partir do final da década de 90. Há que se recolocar o Brasil, em um cenário favorável aos investimentos e a competição econômica, e para isso a educação passa a ser debatida por diferentes instâncias e segmentos da sociedade civil, na busca exacerbada por novas formas de aprendizagem e melhores desempenhos dos sujeitos. As definições de Sociedade da Aprendizagem, na perspectiva do conceito atribuído a sociedade, em documento emitido pela Comissão Europeia em 2005, passam a fazer parte dos discursos e das práticas de estruturação das políticas, legitimando as novas exigências postas à escola e aos sujeitos. Desta forma, ressalta-se que a ênfase das discussões sobre o processo de aprendizagem de cada sujeito, evidenciando formas individuais de processamento de informações e de produção de conhecimento.

As reflexões sobre o ofício docente se configuram a partir das análises dos desempenhos das performances individuais dos seus estudantes, numa lógica de responsabilização dos sujeitos, sem levar em consideração os elementos epistemológicos da construção do conhecimento que é

tratado na escola, nem a condição didática para o desenvolvimento do mesmo, frutos de um processo de formação. Segundo Alves,

O surgimento dos estudos sobre os saberes dos professores e as apropriações deles advindas são expressão do neoliberalismo e convergem com o processo mais amplo de reestruturação produtiva no capitalismo. A abertura da educação à lógica da competição, a desregulamentação, o aumento do centralismo e a ênfase na instrumentalização técnica para a eficiência no ensino exigem um novo perfil do trabalhador: mais reflexivo com capacidade de abstração, de trabalhar em equipe, de tomada de decisão, etc. (2007, p. 276).

Para o autor, esta dimensão política dos rumos das discussões sobre a formação e/ ou constituição dos saberes da docência não pode conduzir a um cenário determinista. O entendimento das reformas educacionais, a partir das grandes transformações no modo de produção capitalista, precisa associar-se à construção de práticas contra hegemônicas, possibilitando a reflexão aprofundada da dimensão epistemológica e profissional que conduz as ações de formação docente no país. Da mesma forma, Libâneo (2004) defende que é possível.

4 A ESCOLA E AS AÇÕES FORMATIVAS: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Durante os anos de 2022 e 2023 na escola UEB Professor Rubem Teixeira Goulart -Anexo I, desenvolveu diversas ações formativas, envolvendo os professores em diferentes discussões e oferecendo aos mesmos, possibilidades variadas de estudo e aprimoramento. As Formações foram desenvolvidas a partir do Plano Anual de Formação Docente, as temáticas foram sugeridas pelos professores, foi realizado um questionário para levantamento das necessidades com o intuito de discutir assuntos pertinentes ao cotidiano da instituição escolar. Destacamos os estudos e debates sobre sustentabilidade em suas dimensões, tecnologias educacionais, estratégias metodológicas diferenciadas, processos de ensino e aprendizagem e análise dos resultados das avaliações externas, alfabetização, estudos sobre autismo, relatos de práticas exitosas. Os encontros de formação aconteceram mensalmente no ambiente escolar e se intensificaram nos meses de fevereiro a junho. As atividades de formação basearam-se no desenvolvimento de palestras, oficinas, círculos de debates que foram proferidas por profissionais indicados pela SEMED e instituições parceiras de ensino superior.

As estratégias de formação adotadas pela escola também se mostraram contrárias a uma perspectiva aplicacionista que, segundo Imbernón (2009), tendem a seguir um modelo de “treinamento”, no qual o formador apresenta-se como um “expert”, apesar de serem realizadas sob

a ótica do desenvolvimento de palestras. Na configuração de treinamento tais práticas asseguram a ideia de que “[...] a racionalidade predominante é a que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidos verticalmente por um expert solucionador de problemas que outras pessoas tinham.” (Imbernóm, 2009, p. 51). Como forma de superação desta lógica do treinamento, o autor sugere atribuir centralidade às experiências dos professores, desencadeando possibilidades de desenvolvimento profissional. Desta forma, o Plano de Formação Continuada desenvolvido pela escola, entende que a formação continuada de professores pode ser planejada desde as situações cotidianas do exercício da docência, privilegiando práticas colaborativas e, principalmente, possibilitando aos diferentes sujeitos a construção de sua identidade docente ou o fortalecimento de sua cultura profissional. Nesta mesma direção, Tardif (2000) acrescenta como possibilidade promissora no campo da formação de professores

[...] a introdução de dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional. Devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e ação (2000, p. 13).

Estes elementos contribuem para a valorização da ação docente como produtora de conhecimento e despertam nos educadores, novas perspectivas de análise das situações escolares, acarretando mudanças de postura e reflexões pautadas em teorias pedagógicas, em detrimento do senso comum. Contudo, os limites deste processo são perceptíveis, ao que pese a autonomia na construção de novos conhecimentos por parte dos educadores, tanto no que se refere às questões metodológicas e didáticas, como ao domínio dos saberes referentes à profissão docente, suas condições de trabalho e as discussões atuais das políticas públicas e suas intencionalidades. Percebe-se, portanto, que a ruptura do senso comum mencionada anteriormente se torna insignificante, perante as exigências postas à ação do docente. Para aprimorar esta reflexão torna-se importante trazer presente à ideia de conhecimento escolar como produto de uma construção que tem como base o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano (Lopes, 1999).

Para intensificar esta discussão, Lopes reforça o processo de continuidade e descontinuidade dos saberes, baseando-se em Bachelard. Para ela, conhecer pressupõe superar conhecimentos, através das problematizações postas, objetivando evidenciar novas percepções. Sendo este um movimento dinâmico e dialético, não é possível relacioná-lo a uma metodologia de continuidade, enquanto substituição de um saber por outro, como se fossem homogêneos e passíveis de mera transposição. A autora retoma o princípio de descontinuidade e o coloca como condição de combate a legitimação de verdades. A partir desta lógica de formação estruturada pela

escola, faz-se alguns questionamentos: é possível refletir sobre a eficácia das ações formativas desenvolvidas no que se refere à possibilidade da constituição da docência como produtora de conhecimento? Esta maneira de conceber e operacionalizar a formação dos professores permite a efetivação de um processo de descontinuidade e ruptura que, conforme Lopes e Bachelard, gera novos conhecimentos e garante à docência uma condição de ação/atuação com viés epistemológico? Nesta direção, busca-se nas categorias que definem o saber docente, pensadas por Gauthier (1998) a ampliação da noção de ação docente ou pedagógica estruturada a partir do saber da experiência. Para o autor, a profissionalização do ensino passa pelo entendimento de que os saberes produzidos na ação do professor, testados por meio de pesquisas e tornados públicos, comuns a todos, constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem de nada [...] (Gauthier, 1998, p. 34).

Prosseguindo a reflexão, cabe mencionar outro fator considerado como limite do processo de formação: a apresentação e análise dos índices e resultados das avaliações externas, como ferramenta de planejamento curricular. Este tema de estudo e debate, requer o devido aprofundamento das intencionalidades das políticas públicas que se estruturam a partir dos mesmos. Sem esta lógica de apreciação e compreensão dos dados oriundos destas avaliações, corre-se o sério risco de acentuar a ideia de performatividade e da educação no viés mercadológico, atribuindo a mesma uma dimensão puramente instrumental, colocando-a a serviço das necessidades e escolhas dos sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, reduzindo a educação apenas para o viés econômico e de aplicabilidade, conforme já mencionado na introdução deste trabalho. Licínio Lima (2012), afirma que este modelo segue tendências de individualização das relações de trabalho, apontando para uma metodologia do “eu” empresarial, do gestor da própria carreira enfatizando a premissa do indivíduo na condição de responsável pelo seu processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades, que permitam sua evolução no mundo do trabalho, centrada em estratégias para a competitividade econômica, para a criação do emprego, para a flexibilidade e a coesão social: “aprender para ganhar”.

Desta maneira, o autor faz referência ao “pedagogismo dominante”, atrelado ao poder da educação, cuja crença de que através da mesma e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar mudanças sociais e econômicas consideradas imprescindíveis. Para reforçar ainda mais a

análise das ações de formação realizadas na e pela escola, busca-se em Libâneo (2004) algumas contribuições. Para ele, há que se tomar cuidado com a sistematização de processos de formação de professores, cujo enfoque se dá na reflexão sobre a experiência, pois

A reflexão sobre a prática não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos e uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. É preciso ir além da reflexividade cognitiva, é preciso reflexividade comunitária compartilhada, na busca de valores universais comuns nas escolas (2004, p. 138).

O autor destaca que é necessário compreender o ensino como o objeto principal da atividade docente e decorrente disso pensá-lo como unidade de formação do professor, a partir da associação mais efetiva entre a atividade prática desempenhada e o princípio teórico científico que lhe dá suporte. Contudo, é importante reforçar que quando o autor fala de atividade, está referindo-se a atividade mental que representa a ação humana e mediatiza a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade. Diante disso, o princípio dominante da formação do professor é a atividade pensada de aprender, como todos os desdobramentos que ela pressupõe. Para ele, “O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem está ligada aos fazeres do professor que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico” (Libâneo, 2004, p. 137).

Com base nisso, o princípio dominante da formação seria a reflexão sobre a prática através da apropriação de teorias, como marco para a melhoria das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e também, aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer à medida que internaliza novos instrumentos de ação.

É preciso conceber a atividade profissional de formação dos professores a partir de três aspectos: a apropriação teórica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos de ação docente; a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; a consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais – práticas contextualizadas – na configuração das práticas escolares (Libâneo, 2004, p. 141).

Estas e outras discussões foram e permanecerão sendo contempladas nos Planos de Formação docente propostos pela Escola de ensino Fundamental UEB Rubem Teixeira Goulart Anexo I-COHAB, em São Luís – MA, tendo inúmeros limites, desafios e possibilidades o processo ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

A transformação da prática docente implica em mudança de concepção da formação docente e dos saberes e conhecimentos que perpassam este fazer. Do ponto de vista metodológico, a forma de conceber a produção do conhecimento permite a evolução do processo, através das rupturas com saber pré-estabelecido. São estas rupturas do saber aprendido no cotidiano, que permitem uma discussão epistemológica do fazer docente, impedindo que as mesmas estejam dissociadas da prática docente, considerando que “[...] o ato de ensinar não se destaca tão facilmente quanto se crê, da consciência de saber e que a melhor forma de aprender é ensinar (Bachelard, 1997, p. 19)”. Nesta perspectiva, compreendendo as formas de constituição do conhecimento, é necessária uma dimensão crítica para permear a atividade profissional e, por conseguinte, a formação. Os elementos que conduzem a constituição dos saberes docentes em interface com a formação devem estar articulados com a concepção pedagógica que leva a pensar epistemicamente, ou seja, devem propiciar o desenvolvimento de capacidades de instrumentação conceitual em uma relação dialética com a realidade social e histórica dos sujeitos envolvidos. Portanto, pensar um Plano de Formação Docente, implica na definição de qual a concepção de formação que se pretende, seguir com debates, estudos e aprofundamento teórico na construção de um novo saber necessário a atuação docente. A escolha teórica-epistemológica que embasa a discussão das temáticas deve ser feita a partir dos elementos de constituição do conhecimento científico (fonte do *métier*), em interface com a docência e seus saberes. Ser espectador ou protagonista desta possibilidade de trabalho, visando à formação de professores, depende da discussão sobre os limites, os desafios e as possibilidades de uma prática que não seja voltada somente para as necessidades emergentes e/ou superficiais do cotidiano da escola, mas que impulsiona a escola a (re) pensar as suas teorias e práticas muitas vezes engessadas por uma rotina que aliena e acomoda. Os questionamentos levantados no decorrer do texto elucidam a complexidade da compreensão da docência como produtora de conhecimento, bem como, a importância significativa do desvelar dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que permeiam os paradigmas que estruturam as teorias do saber docente e da formação de professores atualmente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A Formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação & Pesquisa**, v.33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda, 1996.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia. Formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 105 – 125, Campinas, ago. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113- 147, 2004.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 1999. 236p.

MARTINS, M.J.D.; MOGARRO, M.J. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n.53, p50, 2010.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 01, p. 11- 20, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/abr, p. 5- 19, 2000.

TENDÊNCIAS E DESAFIOS: UM ESTUDO SOBRE AS MONOGRAFIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA

Roberta Vidigal da Costa²⁷⁶

Sharon Rose Feitosa da Silva Paixão²⁷⁷

Joaquina Maria Diniz Pereira²⁷⁸

Thaina Camila Ferres Silva²⁷⁹

Walkíria de Jesus França Martins²⁸⁰

Resumo: Os estágios supervisionados desempenham um papel crucial na formação de professores ao integrar teoria e prática educacional. Este estudo concentra-se numa atividade formativa desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado em Formação de Formadores, do Curso de Pedagogia da UFMA, no semestre de 2024.1. Como parte desse processo de concepção dessa atividade formativa, objetiva-se apresentar os temas de monografia mais recorrentes no período de 2019 – 2023 no Curso de Pedagogia. A pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, no qual a coleta na base de dados deu-se por meio de um levantamento do tipo estado da arte. O resultado evidenciou áreas de interesse emergentes, ajudando na compreensão das tendências acadêmicas e na escolha de temas para o TCC mais recorrentes e as lacunas existentes.

Palavras-chave: Estágio Formação de Formadores. Curso de Pedagogia. Temas de TCC.

1 INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados se constituem como uma iniciativa crucial no processo formativo docente, pois permitem aos estudantes das licenciaturas articularem teoria e prática, fomentando o exercício crítico dos conceitos apresentados durante sua formação ao mobilizá-los na realidade educacional. O Estágio Supervisionado em Formação de Formadores, componente curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), destaca-se

²⁷⁶ Graduanda de Pedagogia- UFMA. E-mail: roberta.costa@discente.ufma.br

²⁷⁷ Graduanda de Pedagogia – UFMA. E-mail: sharon.rose@discente.ufma.br

²⁷⁸ Graduanda de Pedagogia – UFMA. E-mail: joaquina.diniz@discente.ufma.br

²⁷⁹ Graduanda de Pedagogia – UFMA. E-mail: thaina.camila@discente.ufma.br

²⁸⁰ Professora Doutora, DE I- UFMA. E-mail: walkiria.martins@ufma.br

nesse contexto ao propiciar aos estudantes uma compreensão das dinâmicas e desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica a partir das interações entre docentes e discentes que excedem o meio acadêmico, transcendendo, sobretudo, ao campo escolar através de diálogos sobre os desafios a serem enfrentados nesses espaços, inserindo-os na realidade educacional por meio da elaboração de atividades formativas e, ofertando uma vivência concreta dos processos de ensino e de aprendizagem sob a perspectiva daqueles que formam.

Nesse sentido, este estágio incide diretamente na formação contínua de professores da Educação Básica, contemplando o desenvolvimento de projetos que abordam as necessidades da escola e as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, conforme as políticas educacionais vigentes. A metodologia aplicada inclui estudos descritivos e/ou interventivos que buscam compreender e intervir nas práticas pedagógicas, com ênfase na formação interpares e na supervisão como prática colaborativa, o que reforça a importância do estágio na construção da identidade e profissionalidade docente (Martins, 2024).

Seguindo os objetivos do estágio, a concepção de uma atividade formativa pelas estudantes é central pois, ela tem como finalidade desenvolver uma postura responsável, compromissada e autônoma na construção de sua própria aprendizagem, em que “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2010, p. 26).

A escolha da temática central para as formações foi fundamentada na consideração de que o estágio representa uma das etapas finais do curso, evidenciando a necessidade de uma discussão aprofundada sobre questões pertinentes à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Neste contexto, no processo de organização das três equipes de trabalho, nos coube o subtema "Como escolher o tema do TCC". A sua concepção em formato de workshop envolveu duas fases: uma de levantamento de dados e outra de avaliação final da formação pelos participantes. Com isso, tem-se o objetivo de apresentar os resultados sobre o estado da arte dos temas de monografia mais recorrentes no período de 2019 – 2023 no Curso de Pedagogia. Contribuindo assim, tanto com a identificação das áreas de interesse investigativo, como com as lacunas.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo está firmada na abordagem do estado da arte, que consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo que se desenvolve a partir do levantamento das

produções acadêmicas sobre o tema discorrido, com o intuito de mapear e analisar as principais tendências e lacunas no campo do conhecimento. Esse método é essencial para entender como um tema específico foi explorado ao longo do tempo, permitindo a identificação da evolução das pesquisas acerca de uma determinada área, além de destacar as contribuições mais significativas.

Os dados foram coletados através de um levantamento de títulos e resumos das monografias defendidas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entre 2019 e 2023. A análise dos dados foi conduzida em duas etapas principais. Na primeira, foram identificados e categorizados os temas mais recorrentes nas monografias, utilizando-se técnicas de análise de conteúdo. Esse método, descrito por Bardin (2011), é eficaz para examinar o significado subjacente dos dados textuais, identificando padrões e temas centrais. Na segunda etapa, os dados foram analisados quantitativamente para determinar a frequência com que cada tema foi abordado durante o período em estudo. Essa análise permitiu a construção de um quadro geral das tendências acadêmicas no Curso de Pedagogia, fornecendo uma base para discussões futuras sobre a relevância e a inovação nos temas escolhidos para o TCC.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento na base de dados do Curso de Pedagogia da UFMA, contemplou os TCC defendidos no período de 2019 – 2023. Os resultados remeteram ao total de 243 monografias defendidas, número considerado significativo se recordamos que contempla, também, o período de pandemia da Covid-19. A partir desse resultado, identificamos 10 temas distintos com maior índice de trabalhos realizados que também refletem a diversidade de interesses acadêmicos e a relevância das preocupações educacionais dos alunos (Quadro 1).

Quadro 1 - Abaixo apresentamos o quadro com as temáticas mais recorrentes identificados por ano na base de dados do Curso de Pedagogia da UFMA

Temas:	2019	2020	2021	2022	2023
Inclusão e Educação Especial			11	15	12
Educação Infantil	8	2		8	22
EJA	5	1	4	1	6
Tecnologias na Educação				3	4

Alfabetização e letramento		1	3	3	9
Gestão	2	1	7	5	4
Formação Inicial e continuada	6	2	1	5	3
Ensino remoto	11		1	2	
Práticas pedagógicas		5	1	4	5
Políticas Públicas	1		1	6	
TOTAL /ANO	33	12	29	52	65
Total de monografias	191				

Elaboração Própria (2024)

Entre os temas mais frequentemente explorados destacam-se: inclusão educacional, metodologias de ensino inovadoras, formação de professores, tecnologias educacionais e avaliação educacional. Esses temas não apenas refletem a diversidade de interesses acadêmicos, mas também demonstram um compromisso genuíno em abordar desafios que impactam diretamente a prática pedagógica e as políticas educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema para o TCC representa um marco significativo na trajetória acadêmica dos estudantes universitários, especialmente na área da Pedagogia. A definição deste tema não apenas orienta o processo de pesquisa, mas também reflete diretamente os interesses e as competências desenvolvidas ao longo do Curso. Muitos estudantes enfrentam desafios ao selecionar um tema que seja relevante, significativo e alinhado com suas aspirações profissionais e acadêmicas.

Daí a relevância de estudos dessa natureza, desenvolvido no âmbito do Estágio Supervisionado em Formação de Formadores. Estágio que se destacou como uma componente essencial para fomentar a autonomia e a criticidade dos estudantes, ao proporcionar um ambiente no qual estes têm a liberdade de gerenciar os processos de sua própria aprendizagem, o que se concretizou por meio da organização de momentos formativos que agregam valor não apenas aos

participantes do estágio, mas também à comunidade acadêmica como um todo, ao abordar questões prementes na área educacional, como a escolha do seu tema de TCC.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, W. Departamento de Educação I - UFMA. **Programa de Estágio em Formação de Formadores**. Abril de 2024.

GT 7 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

**GT 8 – MOVIMENTOS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

‘ALFABETIZAR’ NA PRIMEIRA REPÚBLICA: PERSPECTIVAS E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Ranielle de Araújo Lima²⁸¹
 Samuel Luis Velázquez Castellanos²⁸²

Resumo: Neste trabalho aborda-se a trajetória da alfabetização na Primeira República, analisando-se o processo de ensino da leitura e da escrita no período. Identificam-se as diversas perspectivas discutidas, implementadas e registradas nos dispositivos legais da época, a fim de compreender as raízes do fenômeno alfabetizador e do Ensino Primário, bem como do trabalho docente e seus desafios. Adota-se a metodologia qualitativa via pesquisa bibliográfica a partir de teóricos como Miller e Mello (2008) e Mortatti (2010), que discutem conceitos de alfabetização e ensino de leitura e escrita, além da pesquisa documental, quando se analisa a 1ª Conferência Interestadual de Ensino Primário de 1921, efetivada no Rio de Janeiro, e o Congresso Pedagógico de 1920 realizado em São Luís – Maranhão para entender as diretrizes, ações e práticas concretizadas no período nos espaços escolares. Conclui-se que ao discutir-se a alfabetização na sua historicidade, revelam-se padrões que apontam para o cenário atual que podem contribuir para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Palavras-chave: alfabetização. escola pública primária. Primeira República.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização, compreendida como o ensino da codificação e decodificação de uma língua escrita, é, na verdade, um complexo processo que, para além de promover o ensino da leitura e da escrita, auxilia na formação do raciocínio, no estímulo à curiosidade, no fortalecimento do pensamento crítico e da cidadania, transformando indivíduos em cidadãos conscientes. Trata-se, portanto, de um processo espontâneo, que busca desenvolver as habilidades linguísticas junto às experiências vividas pelos indivíduos (Miller e Mello, 2008), isto é, não limitando-se ao ensino da leitura e da escrita, uma vez que a alfabetização é um ato político e direito de todos (Mortatti, 2010).

²⁸¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Bacanga. E-mail: ranielledearaujolima@outlook.com

²⁸² Prof. Dr. do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: samuel.velazquez@ufma.br

No entanto, torna-se crucial entender que “o processo alfabetizador [como] fenômeno em constante evolução que se reestrutura consoante as concepções e métodos adotados em cada contexto social.” (Lima, 2024, p. 4). Nesse sentido, ao analisarmos a temática sob a ótica da Primeira República (1889-1930) - período marcado por debates e reformas educacionais voltadas ao Ensino Primário - bem como das perspectivas e práticas utilizadas nesse contexto, observamos tanto ideias que contrastam a contemporaneidade, quanto que se aproximam de debates atuais, destacando-se o ato de alfabetizar como fundamental não apenas para o ensino de leitura e escrita, mas para a formação cívica de “cidadãos ideais”, ou seja, que possuam conhecimento das primeiras letras, sejam morais e amantes da pátria. Estudar a fundo a história da alfabetização permite que enxerguemos as conexões entre o passado e o presente, evidenciando como as políticas educacionais e os métodos de ensino evoluíram – ou se mantiveram – em face das exigências sociais e políticas de cada período.

O interesse pela temática surge durante o desenvolvimento de um projeto de pesquisa realizado ao longo do ano de 2023, cujo objetivo inicial era realizar uma revisão literária sobre a alfabetização a partir de uma perspectiva atual, abrangendo discussões e uma problemática mais recente, o ensino remoto emergencial. Durante o levantamento do estado da arte, tornou-se evidente que, para uma compreensão plena das práticas contemporâneas, era necessário investigar também suas raízes históricas e as categorias fundamentais que moldaram o processo educacional, especialmente durante a Primeira República, fase que ajudou a moldar muitos aspectos do sistema de ensino que temos hoje.

Diante disso, este trabalho busca analisar os dados obtidos no processo de escrita de um artigo científico acerca do processo de alfabetização no Brasil durante a Primeira República, abordando-se complexidades desse fenômeno por meio de uma investigação histórica em documentos educacionais da época. Assim, as seções a seguir têm por objetivo traçar paralelos com concepções contemporâneas e identificando os elementos do período que ainda influenciam o cenário educacional atual.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, dividindo-se em suas fases, cruciais para o aprofundamento e a compreensão do tema em análise: a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico de dissertações e teses, imprescindíveis para a construção do referencial teórico. Nessa etapa, a análise de obras de autores como Ferreiro (2003), Kleiman (2005) e Soares (2016) proporcionou uma fundamentação sólida para a compreensão de conceitos relacionados à alfabetização, ao ensino da leitura e da escrita e à formação docente; elementos indissociáveis do processo alfabetizador.

Em uma segunda etapa, foi conduzida uma pesquisa documental, essencial que analisa fontes primárias que contextualizam historicamente o fenômeno educacional investigado. Para esta pesquisa, foram examinados dispositivos legais e históricos relevantes, como os registros da 1ª Conferência Interestadual de 1921 e do Congresso Pedagógico de 1920, realizado em São Luís, Maranhão, com o propósito de compreender as diretrizes educacionais, as práticas pedagógicas vigentes e as discussões em torno do combate ao analfabetismo, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos educadores e as estratégias propostas para o aprimoramento do ensino primário. A combinação dessas duas abordagens possibilitou traçar paralelos entre as concepções históricas e as práticas educacionais atuais, destacando a relevância do passado para o entendimento do processo alfabetizador contemporâneo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa sobre a alfabetização na Primeira República (1889-1930) revelou aspectos essenciais sobre a evolução das práticas educacionais e seu impacto na formação da cidadania brasileira, colocando a alfabetização foi uma ferramenta vital na construção da identidade nacional, sendo esta um dever fundamental da República, isto é, apresenta-se uma perspectiva de que a educação não era apenas uma meta a ser alcançada, mas sim uma responsabilidade coletiva, refletindo-se em um compromisso social com o desenvolvimento dos indivíduos.

Educar é, assim, a um tempo, o maior dos direitos e o mais imperioso dever da Republica. [...] esse dever nacional, esse dever social, esse dever democrático, esse dever federativo, esse dever humano, no Poder de dar educação a todos os seus cidadãos. (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 160, grifos nossos).

No que tange à formação de professores, a pesquisa identificou que, embora houvessem esforços para modernizar e capacitar os educadores, as práticas pedagógicas frequentemente se restringiam ao ensino mecânico da língua, o que limitava o desenvolvimento integral que a escola deveria proporcionar, uma vez que, “Si a escola publica se limita a "alfabetizar" as crianças, longe estará de exercer a função que lhes cabe na formação do caracter verdadeiramente nacional,

na educação cívica do futuro cidadão. (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 171).

Nesse sentido, o objetivo do ensino primário deveria transcender a simples instrução em leitura e escrita, visando à formação de valores cívicos e ao fortalecimento do caráter dos alunos. As práticas pedagógicas da época, frequentemente baseadas na memorização e repetição, refletiam uma visão limitada da educação. Deste modo, as tentativas de inovar na educação, conforme documentado na redação da Conferência Interestadual de 1921 e no Congresso Pedagógico de 1920, “ilustram e eternizam em seus registros um esforço contínuo para modernizar a instrução primária e torná-la mais relevante para o contexto social e cultural dos alunos” (Lima, 2024, p. 23); tarefa desafiadora mesmo para os dias atuais.

Os dados encontrados nas análises dos documentos oficiais demonstram que, apesar das intenções de reformulação das práticas educativas, persistiam desafios que limitavam o alcance dessas políticas. A falta de infraestrutura e a resistência à mudança por parte das comunidades e instituições, assim como a escassez de recursos e a ausência de uma formação contínua efetiva para os educadores resultaram em metodologias que muitas vezes não atendiam às necessidades reais dos alunos.

Em síntese, a análise do dispositivo legal revela um panorama desafiador para a alfabetização durante a Primeira República. Os dados obtidos na pesquisa indicam o processo alfabetizador - na época identificado como ensino de primeiras letras – como um processo de formação cidadã, imprescindível para a promoção de um aprendizado que ultrapassasse as limitações da sala de aula e se conectasse com a vida dos alunos, conforme mostra o seguinte registro:

O fim da escola, Sr. Presidente, a meu ver, não consiste em ministrar apenas algumas noções, mas sim formar a mentalidade do alumno, dando-lhe a educação completa. A limitação do estagio deve ser ditada, portanto, pelas condições de cada alumno, só se considerando findo o estagio escolar quando a escola tiver formado do alumno o bom cidadão, que elle deve ser (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 189).

Por fim, é válido ressaltar que ao evidenciarmos as complexidades da alfabetização na Primeira República e a importância de uma análise crítica para aprofundar conhecimentos, contribuímos para uma reflexão profunda sobre as práticas educacionais e a formação de uma cidadania ativa. Compreender a trajetória da alfabetização é, portanto, fundamental para moldar um sistema educacional que realmente capacite os indivíduos a se tornarem cidadãos participativos e críticos, aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise exposta, evidencia-se a relevância histórica e contemporânea da alfabetização como fenômeno educacional, que, mesmo em contextos tão distintos, tem como aspecto primordial em ambos os períodos, ser entendido como um direito e um dever social, não se limitando a instrução básica da língua escrita.

As discussões extraídas dos documentos republicanos, isto é, registros da 1ª Conferência Interestadual de 1921 e do Congresso Pedagógico de 1920, revelam uma formação docente, embora reconhecida como crucial, frequentemente restringida às práticas mecânicas e repetitivas, sem promover o desenvolvimento integral esperado. Essa realidade sublinha a importância de um compromisso contínuo com a formação e a capacitação dos educadores, assim como a adoção de metodologias que valorizem a singularidade e as necessidades dos alunos.

Desse modo, ao buscar entender as raízes históricas da alfabetização, particularmente no contexto da Primeira República, as pesquisas realizadas desempenham um papel fundamental no campo educacional e na história da educação, pois não apenas aprofundam o entendimento sobre práticas pedagógicas do passado, mas também iluminam os desafios que ainda persistem na contemporaneidade. Ao revisitar e analisar esses contextos históricos, conseguimos identificar padrões e tendências que moldaram a educação brasileira, contribuindo para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ASPHE. **Conferência Interestadual de Ensino Primário – 1921**. Revista História da Educação, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 129–210, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30474>. Acesso em: 03 out. 2024.

CONGRESSO PEDAGÓGICO. **Trabalhos do Congresso Pedagógico de 1920**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1920. P. 353. Documento histórico. Disponível na Biblioteca Pública Benedito Leite

LIMA, R. A.; CASTELLANOS, S. L. V. Perspectivas e práticas da alfabetização na Primeira República no Maranhão (1889-1930). **Revista Bibliomar**, v. 23, n. 2, p. 1–26, 30 Set 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/24325>. Acesso em: 02 out. 2024.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Coleção educação infantil. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2024.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL ACERCA DOS PRIVILÉGIOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM DEBATE EPISTEMOLÓGICO

Daniele Santos Pinto²⁸³

Helena Gomes²⁸⁴

RESUMO: Este artigo, oriundo de uma pesquisa bibliográfica, objetivou discutir a construção social acerca dos privilégios na educação brasileira, com um olhar Epistemológico. Buscou-se realizar uma breve reconstrução histórica da educação brasileira desde o período Colonial, Imperial e Republicano, realizando uma conexão entre a história da educação no Brasil e a epistemologia do Sul. Discutiu-se os desafios e as dificuldades que a educação brasileira enfrentou e ainda enfrenta na atualidade. Por último, foram apresentadas as considerações finais, com uma análise reflexiva sobre o tema abordado.

Palavras-chave: Educação brasileira. Construção social. Epistemologia do Sul.

1. INTRODUÇÃO

Desde o início da colonização, o Brasil vivenciou um processo de crescimento econômico e educacional que resultou em uma desigualdade social profunda, fundamentada em um modelo elitista e excludente, cujas consequências são sentidas até hoje (Romanelli, 2002, p. 34) preleciona que as principais escolas na época do período colonial foram fundadas por padres jesuítas da Companhia de Jesus, com características que distinguiam as classes sociais, “que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases qualquer modificação estrutural”.

Entretanto, a educação formada pelos padres jesuítas, na segunda metade do século XVIII, começou a desagradar à elite brasileira, devido ao “trabalho compulsório dos indígenas”,

²⁸³Psicopedagoga e Mestranda em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE. E-mail: daniele.santos@discente.ufma.br

²⁸⁴Graduada em Letras e mestranda em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE. E-mail: helena.alves@discente.ufma.br

levando o Marquês de Pombal expulsar os jesuítas de suas colônias, em 1759 (Romanelli, 2002, p. 34). Com isso, o sistema educacional brasileiro caiu em declínio, conforme explica Aranha (1996):

O marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde, provocando o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro. Várias medidas desconexas e fragmentadas antecedem as primeiras providências mais efetivas, levadas a sério só a partir de 1772, quando é implantado o ensino público oficial. A coroa nomeia professores e estabelece planos de estudo e inspeção. O curso de humanidades, típicas do ensino jesuítico, é modificado para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas (Aranha, 1996, p. 134).

Somente com a vinda da família real juntamente com a corte portuguesa para o Brasil, no século XIX, que a educação passou por significativas mudanças, tais como a criação de vários cursos em nível superior, como destaque o Ato adicional de 1834, que descentralizou a criação do ensino primário e secundário. Porém, foi um fracasso, visto que ficou em mãos de iniciativas privadas, acentuando ainda mais a educação classicista, pois, apenas as famílias que tinham condições financeiras pagavam a educação de seus filhos (Romanelli, 2002, p. 40).

Com a Constituição da República de 1891, a divisão de classe ficou mais acirrada, criou-se a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Já no século XX, com a explosão demográfica, a industrialização e a urbanização “seguido da emergência de uma classe média e da imigração, forçam a sociedade brasileira propor mudanças no campo educacional” (Silva, 2010, p. 3).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo abordar a construção social acerca dos privilégios na educação brasileira, com uma perspectiva epistemológica. Desde seus primórdios, a educação escolar no Brasil sempre apresentou uma forte tendência elitista e excludente. A discussão desse tema se justifica pela importância de entender que os problemas educacionais atuais continuam a se perpetuar, considerando a função social excludente que as escolas desempenharam no país desde o início da colonização.

2. UMA BREVE RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De início, é preciso enfatizar que durante décadas a Igreja católica, representada pela companhia de Jesus foi uma das poucas instituições presentes em todo o território nacional. Como se viu anteriormente, a Igreja formou laços com grupos rurais e durante a Colônia e Império e,

com os índios a ideia era operacionaliza-los a ressocialização e ao cristianismo a fim de integrá-los como força de trabalho (Cunha, 1980, p. 23).

De 1554 a 1759, a educação tinha o enfoque na evangelização, às missões, os cultos, às peregrinações e as festas. Também na área urbana, especialmente no setor de assistência social com destaque aos orfanatos, asilos e santas Casas de Misericórdia. Ademais, essa característica assistencialista combinou-se com a educação das elites em colégios e instituições, pois, “as famílias influentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais e seus filhos e filhas formam-se nos colégios e internatos” (Cury, 2005, p. 63).

Nos anos de 1759 a 1777 foi marcado pela reforma pombalina com a criação das denominadas aulas régias, uma tentativa de uma educação pública baseada no Estado e com ideias iluministas, como consequência da expulsão dos Jesuítas, entretanto, não houve uma educação estruturada que substituísse o trabalho que era realizado pelos Jesuítas.

Na realidade, o objetivo era quebrar com o sistema educacional e promover o desenvolvimento do país. Com isso, surgiram cursos profissionalizantes, de ensino médio, superior e militar, que organizaram a educação em níveis primário, secundário e superior. Como resultado, houve uma desconexão entre as necessidades reais e os objetivos estabelecidos. (Ghiraldelli, 2009).

No governo Imperial, de 1827 a 1890, tentou-se organizar a educação por meio das províncias com responsabilidade Estatal, entretanto, não conseguiram sucesso significativo. Desta forma, D. João VI, então príncipe Regente do Reino de Portugal, decretou para todos os cidadãos o ingresso nas primeiras escolas de Letras, mas, consideraram uma manobra política para os interesses do Estado, tais como: garantia da propriedade privada, a extinção da Inquisição, a promoção da liberdade de imprensa e a separação de poderes (Cury, 2005).

Nos anos de 1890 a 1931, foram implantados os grupos escolares primários, marco inicial da educação pública, entretanto, alguns desses grupos funcionavam nas residências dos professores, hábito comum até o início do século XX. Destacam-se também as primeiras reformas pedagógicas entre os anos de 1920 e 1930, nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e Ceará. No ano de 1932, houve o Manifesto da Educação Nova, que defendia a ideia de uma educação pública gratuita e laica para a sociedade brasileira em geral. Mesmo assim, a educação não era acessível para todos, pois até 1950, o Brasil transitava da educação rural para a urbana.

Nesse contexto, surgiu, então, a concepção de escola de formação integral e de tempo integral, com objetivo de trazer para a sociedade uma educação completa e não excludente, que

preparasse o professor para uma formação mais ampla. Sobre esse assunto Bomeny (2009) citado por Silva (2010, p. 4) aduz que a escola em tempo integral “configurava-se como uma experiência política mais justa, democrática e humanizada, além de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem estar a um maior número de crianças”.

Entre os anos de 1931 a 1961, surgiram as Universidades públicas, com regulamentação das escolas superiores, secundárias e primária em âmbito nacional, dando início às discussões a respeito da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com a participação de professores, pesquisadores e governantes.

De 1961 a 1996, ocorreu o processo de unificação de educação nacional nas esferas federal, estadual e municipal, incluiu também a rede privada de educação, observou-se a LDB de 1964 e posteriores alterações, destacando o advento da Constituição Federal de 1988 (Brazoto, 2020).

Assim, a Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco histórico no campo dos direitos sociais, destacando em seu artigo 205, a educação como dever do Estado, da família e da sociedade e, ainda, estabelece a responsabilidade das autoridades públicas competentes por eventuais ofertas irregulares de ensino fundamental. Também legalizaram as escolas públicas e privadas (lucrativas ou não lucrativas), “sendo que as não lucrativas seriam as filantrópicas, comunitárias e confessionais, divisão mais tarde pela LDB/1996, que especifica os limites e condições de funcionamento das escolas privadas” (Brazoto, 2020, p. 1).

Em 1990 e nos anos seguintes, teve início a chamada Reforma do Estado, que trouxe um novo olhar para a educação. O objetivo foi descentralizar as ações e inovar o conceito de avaliação como uma maneira de reorganizar a educação pública no país (Fonseca; Oliveira, 2005). Desde então, a educação brasileira passou por diversas reformas.

2.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Desafios e Problemas

Um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro diz respeito aos recursos públicos, historicamente falando, a prática de desvio, sempre mal aplicados, enfim, a corrupção na área educacional não é de hoje.

Fatos que estão enraizados desde o período colonial, a citar a era do paternalismo, oportunismo, coronelismo até a contemporaneidade, em que surgem denúncias de desvio de

dinheiro público, ao mesmo tempo em que as mídias mostram escolas sucateadas e as crianças sem acesso ao ensino regular (Brazoto, 2020, p. 1)

A improbidade administrativa parece estar enraizada na cultura brasileira, especialmente no setor da educação, onde é uma prática recorrente. Essas ações vão desde o superfaturamento da merenda escolar até desvios significativos de verbas públicas, incluindo repasses irregulares de recursos para instituições privadas.

No Brasil, a LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece que tanto as famílias quanto o Estado têm um papel conjunto na educação de crianças e adolescentes, conforme demonstrado a seguir:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009) (grifei) (BRASIL, Lei 9.394/96).

Ao longo dos anos, observa-se um esforço em favor da educação e da formação de cidadãos; no entanto, ainda persistem muitos desafios. Para que o Brasil pudesse atender aos padrões exigidos por organismos internacionais, evidenciando sua atuação na área de políticas públicas educacionais, adotou-se um padrão de qualidade baseado na lógica comercial (Brazoto, 2020).

O Brasil como um país que está inserido na totalidade, se ajusta às orientações impostas por essas agências internacionais, pois as doações e os investimentos exigem contrapartidas. Quando se define a qualidade de ensino do país, ela passa por um processo de avaliação que seguem as regras estabelecidas por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também conhecido como ‘Clube dos ricos’, mesmo que tais diretrizes não sejam adequadas para a realidade de um país tão desigual quanto o Brasil (Sousa, 2021, p. 118- 119).

Fonseca e Oliveira (2005) abordam esse tema, afirmando que todas essas transformações impactam de forma significativa o campo da educação, especialmente no que

tange à educação escolar, resultando em mudanças nas finalidades, valores e práticas educativas. Além disso, os autores ressaltam que recentemente as reformas e políticas educacionais têm sido mais aplicadas tanto em países centrais quanto periféricos, buscando alinhar a educação escolar aos padrões da reestruturação capitalista por meio da adoção de uma lógica mercantil e de mecanismos que visem aumentar o controle sobre a produção do trabalho docente.

UM OLHAR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL NO PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao considerar a colonização do Brasil por Portugal e o sistema educacional implantado nessa colônia e todo o contexto social do período colonial, nos ajuda a compreender a interseccionalidade entre a história da educação brasileira, marcada por uma abordagem discriminatória e excludente e a epistemologia do sul. Os debates sobre as epistemologias do sul surgem perante uma versão no qual o mundo é diverso e variado no que diz respeito às culturas e saberes, porém no decorrer da história da modernidade se sobrepôs uma forma de conhecimento marcada no modelo epistemológico da ciência moderna, desprezando assim os outros saberes.

Mergulhar, portanto nesses acontecimentos é pertinente, conforme as palavras de Quijano (2000), populações dominadas tem suas identidades submetidas a hegemonia eurocêntrica que define o que é conhecimento e o que é racionalidade. Constata-se que sob a perspectiva epistemológica, os conhecimentos da população colonizada e toda sua cultura pré-existente foram marginalizados para que se impusesse uma cultura eurocêntrica a esses povos. Isso contribuiu para o desenvolvimento de uma epistemologia do sul dentro do contexto da educação brasileira. Segundo Dussel, o eurocentrismo se constitui na “sacralização mesma do poder imperial do Norte ou o centro sobre o Sul, a periferia, o antigo mundo colonial e dependente” (Dussel, 1992, p. 27).

Portanto vale ressaltar que o termo epistemologia do sul foi cunhado por Boa Ventura de Sousa Santos que para o autor, constituem um conjunto de intervenções epistemológicas que tanto denunciam a supressão de saberes próprios dos povos colonizados como valorizam esses saberes e buscam estabelecer uma ecologia dos saberes (Santos, 2010)

Conforme Gomes, as epistemologias do sul se propõem a tarefa de responde as seguintes perguntas:

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? A resposta a tais questionamentos significa o resgate de

modelos epistemológicos outrora desconsiderados pela soberania epistêmica da ciência. Isso pode levar a que sejam revalorizadas identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo. Este foi responsável por imprimir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais (Gomes, 2012, p. 40).

No tocante a esses eventos de opressão das demais epistemologias e suas culturas, há uma necessidade de traçar o conceito de epistemicídio. Conforme Santos (1998) refere-se à extinção da construção do saber. Isso ocorre quando uma cultura se impõe sobre outra, resultando em formas de dominação política e ideológica. Dessa maneira, o conhecimento do outro é desvalorizado.

Sob esse aspecto, conforme Quijano (2000), o imaginário construído da formação de um sistema colonial moderno, resulta na mutilação epistemológica de milhares de povos e culturas, a partir da dominação de um único pensamento, ou seja, o pensamento eurocêntrico, a diferenciação colonial é também epistêmica, a colonialidade se transfere do âmbito do poder, para o âmbito do saber que mantém a hegemonia eurocêntrica como uma perspectiva superior do conhecimento, como a única racionalidade válida

Um exemplo relevante do que foi mencionado: nas salas de aula, o estudo dos res é predominantemente europeu. Isso significa que há uma estrutura de poder eurocêntrica profundamente enraizada no conhecimento epistemológico. Apesar da diversidade de saberes científicos disponíveis, o conhecimento eurocêntrico continua sendo considerado a única forma válida de racionalidade.

Torna-se importante destacar que o objetivo da epistemologias do sul, além de confabular entre estes conhecimentos, é também evidenciar os conhecimentos calados, é a superação sobretudo, desse modelo epistêmico moderno ocidental, no qual se classifica como um pensamento abissal, de modo que, é um pensamento que através de linhas imaginárias divide o mundo em duas esferas (Norte e Sul), gerando dessa forma controvérsias, contudo saberes que não se encaixam nesse parâmetro da linha tornam-se inexistentes. Conforme Gomes (2012),

Boaventura de Sousa Santos defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha) (Gomes, 2012, p. 43).

Desta forma, “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar enquanto universal” (Santos, 2010 p. 31).

Por essa trilha de pensamentos, podemos levar em conta que a educação brasileira sofreu desde os seus primórdios e ainda está no processo nos dias de hoje de ter arraigada desde a sua concepção com chegada dos jesuítas uma educação eurocêntrica, deixando de lado todos os saberes epistêmicos existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se fazer a reconstrução histórica da educação brasileira, viu-se que a Igreja Católica, na figura dos Jesuítas, teve por um longo tempo no controle das instituições educacionais, influenciaram nos costumes e tradições dos povos colonizados. Percebe-se que, historicamente, o Brasil tem uma educação construída epistemológica dominante da elite colonial e do capitalismo, que expõe o sujeito a uma desigualdade social, econômica e educacional, na qual perpetua até os dias de hoje.

Nesse contexto, as epistemologias do sul emergem como uma alternativa para criticar o pensamento abissal, que divide o mundo em duas esferas (Norte e Sul) por meio de linhas imaginárias. Essa divisão gera controvérsias e resulta na exclusão de saberes que não se ajustam a essa categorização. Assim, a construção do conhecimento foi violentamente comprometida, com os saberes sendo controlados apenas por um grupo elitista. Isso marginalizou a educação através de práticas educacionais inadequadas, alterando a mentalidade cultural da sociedade e rompendo com os saberes individuais, que são igualmente relevantes para a formação do conhecimento.

Partindo assim deste pressuposto, pode -se evidenciar a mutilação epistemológica dos povos que aqui viviam, e a dominação de um único pensamento, o pensamento eurocêntrico, como uma perspectiva superior de pensamento, como a única racionalidade válida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

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

BRAZOTO, Dirce Mara. **Educação pública e sua evolução histórica: Ocorrências no Brasil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 12, Vol. 06.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Maria Regina M.; SILVA, Tânia Maria T. da (orgs). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005 (Coleção Memória da Educação).

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F. **A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada**. Impulso, Piracicaba, v. 16, n. 40, maio/ago. 2005.

GHIRALDELLI Junior, Paulo., **História da educação brasileira**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Fúlvio de M. **As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global**. Revista Páginas de Filosofia, v.4, p. 39-54, dez 2012.

HANS, Michele Urrutia. **Construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento científico epistemológico: um relato de experiência**. Revista Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v.15, n.3, p.973-993, jul./set., 2020.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 6º ed. Rio de Janeiro:

MARTINS, Mireile Silva. **Formas de Silenciamento do Colonialismo e Epistemicídio: apontamentos para o debate**. *Sociedade, Cultura e Patrimônio*. Set/2018.

MARÍLIA, Pinheiro, Paiva. **Um olhar sobre as epistemologias do sul de Boa Ventura Sousa Santos**. 200 Revista Uniara Volume 18, nº 1, julho de 2015 Volume 18, nº 1, julho de 2015

Revista Uniara. Disponível em: <https://1library.org/document/ye3vdg4q-um-olhar-sobre-epistemologias-sul-boaventura-sousa-santos.html>- acesso em 31 de agosto de 2022.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, Aníbal 2000b “**Modernidad y democracia: intereses y conflictos**” em Anuario Mariateguiano (Lima) Vol. XII, Nº 12.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

RIBEIRO, M. Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas-SP: Cortez, 2003

REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Tema: **Epistemologias do Sul**. n.80, 2008. Disponível em :<http://qqrees.revues.org/681>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: vozes, 1986.

SOUSA, Maria Solange M. de. **A escola e seus jovens: lugar de controvérsias e perspectivas**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SOUSA SANTOS, BOAVENTURA DE (1987); **Um Discurso sobre as Ciências**; Edições Afrontamento: Porto; 1988. Disponível em: Acesso em 30 de julho de 2024.

SOUSASANTOS,BOAVENTURA; **Porque as Epistemologias do Sul**. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EspacoAcademico_Abril2011.pdf-Disponível em: <https://www.saberespiritismo.com/2012/11/boaventura-de-sousa-santos-porque-as.html>- acesso em 05 de agosto de 2024.

A IMPRENSA MARANHENSE DO SÉCULO XIX: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PESQUISA SOBRE INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

Andressa Silva Sousa²⁸⁵
 Samuel Luis Velazquez Castellanos²
 Cesar Augusto Castro³
 Diana Rocha da Silva⁴

Resumo: Neste trabalho explora-se o uso de jornais maranhenses do século XIX como fontes primárias em uma pesquisa sobre instrução pública primária. Utiliza-se a pesquisa documental e descritiva, com a aplicação de categorias específicas para filtrar notícias nos acervos da Hemeroteca da Biblioteca Nacional e da Biblioteca Pública Benedito Leite. Enfrentam-se, durante o processo de recuperação e transcrição das notícias, desafios como a legibilidade dos periódicos e as limitações das ferramentas de busca. Verifica-se um entendimento mais profundo que a experiência nos proporcionou como bolsista de IC em função da relevância da imprensa como documentação histórica e o alargamento do conhecimento sobre a educação no Maranhão do século XIX.

Palavras-chave: jornais maranhenses. imprensa histórica. pesquisa documental.

1 INTRODUÇÃO

Os jornais têm sido fontes de informação ao longo dos séculos, atravessando diferentes sociedades e oferecendo uma visão do cotidiano e das perspectivas de diversos grupos sociais.

O confronto das falas, que exprimem idéias e práticas, permite ao pesquisador captar, com riqueza de detalhes, o significado da atuação de diferentes grupos que se orientam por interesses específicos. [...] Os jornais oferecem vasto material para o estudo da vida cotidiana. Os costumes e práticas sociais, o folclore, enfim, todos os aspectos do dia-a-dia estão registrados em suas páginas (Capelato, 1988, p. 34).

²⁸⁵ Graduanda do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão, bolsista FAPEMA. E-mail: acd.andressasousa@gmail.com

² Pós-doutor em Educação pelo Centre d'Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles, França, e pela Universidade Federal de São Paulo. Professor Associado II do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: Samuel.vcastellanos@gmail.com

³ Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Porto. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: ccampin@terra.com.br

⁴ Doutora do Programa de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita - Araraquara/SP. Professora Adjunta do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: dr.silva@ufma.br

Permitem que sejam analisados aspectos que, à primeira vista, podem parecer superficiais, mas que, com uma investigação mais aprofundada, revelam conexões e interpretações.

Na província do Maranhão, os jornais se consolidaram como um dos meios de comunicação mais acessíveis da época, devido à natureza de sua produção. Além de fornecer uma imagem dos acontecimentos e das percepções de uma época, eles registram hábitos, comportamentos e opiniões de diferentes grupos sociais, funcionando como um espelho cultural que aponta para as transformações sociais, políticas e econômicas. Segundo Leite (2015), os jornais possibilitam a identificação e a compreensão de processos sociais que muitas vezes não são encontrados em outras fontes com o mesmo nível de detalhe. Por meio de suas edições, os periódicos oferecem ao pesquisador acesso a uma multiplicidade de vozes e discursos que muitas vezes não estão presentes em outras documentações.

Em tempos de digitalização e acesso a bancos de dados virtuais, a consulta a acervos de periódicos se tornou ainda mais ampla e acessível, o que expandiu significativamente o campo de atuação. Esses arquivos históricos disponíveis possibilitam a investigação de fontes primárias sem as limitações geográficas de outrora, permitindo que estudiosos de diferentes regiões possam explorar o documento.

Assim, os jornais continuam sendo, ao longo dos séculos, uma peça fundamental na compreensão de processos históricos e sociais, oferecendo um vasto material para aqueles que buscam desvendar as questões de uma determinada época ou dinâmica. Leite (2015, p. 4), ao trazer apontamentos a respeito do uso dos jornais como fonte e objeto de pesquisa histórica, levanta questionamentos relevantes que problematizam a relevância desses documentos, questões como: “Quais são os seus limites? Quais as possibilidades? Quais os procedimentos teórico-metodológicos mais adequados? Como e onde o historiador pode chegar ao interpretar os fatos e eventos passados por meio da imprensa?”

Para o autor, esses questionamentos acabam por revelar a importância que a imprensa passou a ter. A proposta deste relato de experiência é apresentar a vivência ao utilizar o jornal como fonte de pesquisa, assim como as observações e aprendizagens adquiridas ao longo do processo. Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) retratam que o “Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”. Essa definição ressalta o papel significativo deste instrumento como

uma forma de construção de conhecimento baseado em prática e intervenção direta no contexto estudado. Diferente de uma simples narrativa descritiva, oferece uma reflexão ativa sobre o processo de aplicação de conceitos, métodos ou ferramentas, neste caso, o uso do jornal como uma fonte de pesquisa.

Ao descrever a intervenção, o relato detalha como foi conduzido o processo de interação com o objeto de estudo, refletindo sobre os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os resultados alcançados. No contexto acadêmico, não apenas aponta para os passos de uma pesquisa, mas também traz à tona a maneira como o uso da imprensa como fonte de dados e informação contribuiu para o desenvolvimento da análise crítica e a ampliação do horizonte de aprendizado. Nesse sentido, torna-se uma ponte entre a teoria e a prática, demonstrando como a vivência e a reflexão sobre o processo são fundamentais para o enriquecimento do conhecimento acadêmico e profissional.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada neste estudo foi documental, descritiva e exploratória, e ao longo do processo, tivemos a oportunidade de vivenciar intensamente os desafios e as aprendizagens proporcionadas por uma pesquisa baseada em acervos históricos de jornais. A pesquisa utilizou como principais fontes a Hemeroteca da Biblioteca Nacional (BN) e o Acervo Digital da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL), abrangendo 130 jornais maranhenses datados entre 1821 e 1900.

2.2 Organização e Seleção das Fontes

Uma das primeiras etapas da pesquisa foi o uso de um catálogo previamente elaborado pelas bolsistas, que facilitou a identificação dos jornais disponíveis nas bases digitais. A partir desse instrumento, selecionamos as edições que seriam analisadas, o que demandou uma reflexão cuidadosa para garantir que o material fosse relevante para os objetivos do estudo. Foi interessante perceber que, ao longo do tempo, o número de jornais atribuídos a cada bolsista precisou ser ajustado. Inicialmente, cada pesquisador analisaria 28 jornais, mas esse número aumentou para 35 conforme a pesquisa avançava. Esse ajuste se mostrou necessário devido à complexidade dos conteúdos encontrados e à necessidade de um olhar mais detalhado sobre os periódicos.

2.3 Aplicação das Categorias

Um aspecto central da metodologia foi a definição e aplicação das categorias de análise, que desempenharam um papel crucial na orientação da busca por informações relevantes. A utilização dessas categorias exigiu um processo constante de refinamento, onde reorganizar e aprimorar os critérios iniciais se mostrou necessário para adaptar-se às demandas específicas da pesquisa. Essa flexibilidade metodológica foi fundamental não apenas para manter o foco no objeto de estudo, mas também para evidenciar o caráter dinâmico da análise documental.

Dentre as categorias utilizadas, destaca-se 'INSTRUÇÃO PÚBLICA/DIRETORES DA INSTRUÇÃO', que foi subdividida em categorias primárias e secundárias, proporcionando uma nova perspectiva sobre a importância de uma estrutura organizada de dados. No início, encontramos dificuldades em localizar informações que se adequassem perfeitamente às divisões propostas. Entretanto, essa adversidade nos conduziu ao desenvolvimento de um sistema mais eficiente de filtragem e seleção de dados, o que aprimorou significativamente a análise e permitiu uma visão mais precisa e organizada do material pesquisado.

2.4 Desafios e Aprendizados com a Transcrição e Organização

A transcrição das notícias também foi um desafio significativo. Criar uma planilha de transcrição exigiu não apenas uma organização rigorosa, mas também uma visão crítica para separar o que era relevante ou não para os objetivos da pesquisa. Durante essa etapa, percebemos a importância de um sistema de arquivamento digital eficaz, e a criação de pastas no Google Drive para armazenar os dados foi uma solução prática que facilitou a colaboração entre os membros da equipe. O uso dessa ferramenta permitiu uma integração maior entre os pesquisadores, além de tornar o processo mais ágil.

3 RESULTADOS E REFLEXÕES

Os resultados obtidos até o momento são fruto de uma pesquisa minuciosa e de um intenso trabalho de localização, filtragem e transcrição das notícias, o que gerou aprendizados significativos. Durante o processo de busca, utilizamos as categorias previamente estabelecidas, como 'Instrução Pública', 'Biblioteca', 'Professores/Intelectuais', entre outras. Esses termos foram aplicados nas ferramentas de busca da Hemeroteca da Biblioteca Nacional (BN) e, de forma mais manual, no Acervo Digital da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL). A Hemeroteca da BN se

mostrou mais eficiente, tanto pela qualidade do acervo quanto pelas funcionalidades de pesquisa, enquanto o Acervo Digital da BPBL apresentou desafios, como a dificuldade de leitura devido à baixa qualidade de digitalização e a falta de ferramentas de busca mais avançadas. Em muitos casos, era impossível utilizar atalhos ou filtros de busca nos jornais hospedados na BPBL, o que exigia a leitura integral das páginas.

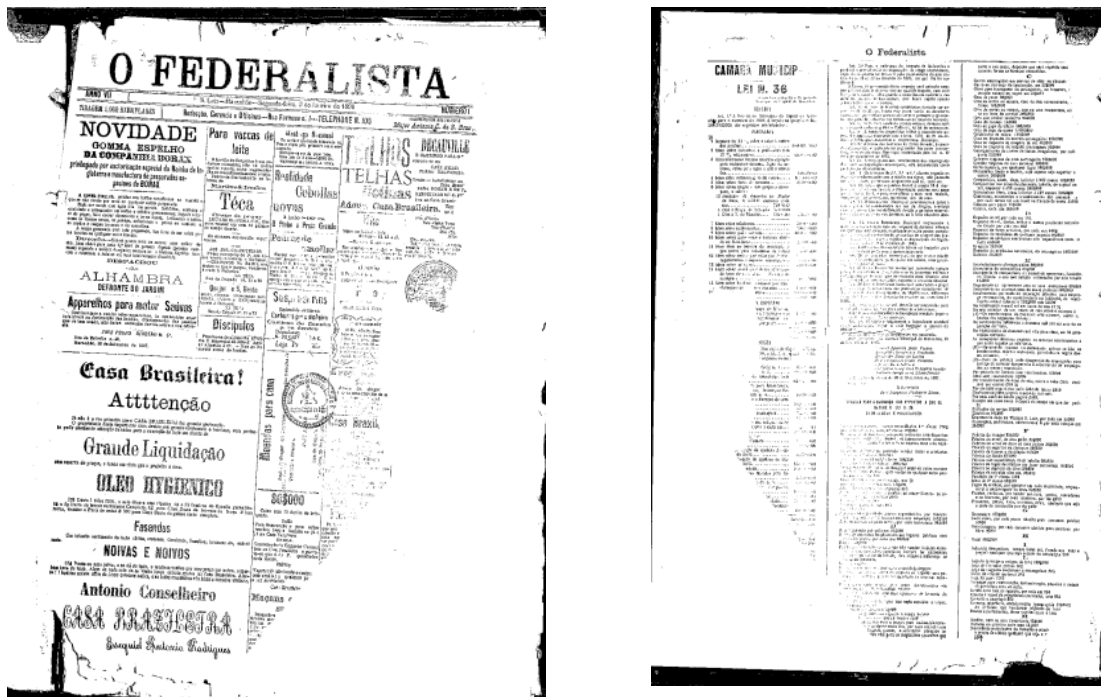
Esse processo de busca variava conforme o acervo onde o jornal estava armazenado. Na maioria dos casos, a pesquisa foi conduzida na Hemeroteca da BN, que oferecia maior praticidade na localização das categorias e na qualidade das edições, especialmente se comparada ao Acervo Digital da BPBL. Este último frequentemente apresentava problemas, como trechos ilegíveis, além da limitação de ferramentas de busca, o que muitas vezes obrigava à leitura completa das páginas.

Vale ressaltar que a recuperação das notícias era uma tarefa demorada, exigindo atenção detalhada não apenas na identificação dos documentos, mas, sobretudo, na transcrição das informações. A complexidade das notícias, tanto pelo seu tamanho quanto pela dificuldade de interpretação de certos termos ou fragmentos, aumentava o cuidado necessário para garantir a fidelidade dos dados coletados, um fator essencial para assegurar a qualidade e a credibilidade da pesquisa.

3.1 Análise dos Jornais Verificados

Até o momento, foram verificados 43 jornais, resultando em 300 transcrições de notícias relevantes. Destas, 227 foram recuperadas através da análise minuciosa de cada jornal e 78 por meio de uma busca direta na Hemeroteca da BN, especificamente na categoria "biblioteca". Entre os jornais analisados, alguns se destacaram pela falta de informações relevantes, como "*O Federalista: Órgão do Partido Republicano*", que apesar de conter 559 páginas, apresentou um conteúdo de difícil leitura e sem termos relacionados às categorias pesquisadas, como pode ser observado na seguinte figura.

Figura 1 - Captura de tela do jornal “O Federalista: Órgão do Partido Republicano”



Fonte: a autora (2024)

Isso nos fez refletir sobre os desafios que a pesquisa histórica pode trazer, especialmente quando o material disponível é incompleto ou de baixa qualidade. Outros 27 jornais foram classificados como irrelevantes, após um criterioso processo de análise. Por outro lado, 15 deles apresentaram resultados significativos. Destacam-se o “*Monitor Codoense*” (1895) e “*Pacotilha*” (1880 a 1909). Uma notícia importante no *Monitor Codoense* de 1895 destaca a relevância da instrução primária nas áreas rurais do Maranhão. O texto evidencia a crise educacional da época, marcada pela falta de infraestrutura e recursos, especialmente em regiões distantes dos centros urbanos. A ausência de escolas e professores mal remunerados perpetuava a marginalização social e a pobreza, impedindo o desenvolvimento dessas comunidades. A notícia aponta a necessidade urgente de reformas educacionais e o fortalecimento do sistema para garantir o acesso à educação básica em todo o estado.

Conforme aponta Souza (2013), a modernização do ensino primário durante a Primeira República também não ocorreu de maneira homogênea entre os estados, refletindo as desigualdades regionais. A criação de escolas-modelo, por exemplo, foi uma tentativa de enfrentar essas disparidades, mas sua implementação variou significativamente entre as diferentes regiões do país. Através dos apontamentos de Faria Filho (2007), observa-se que a obrigatoriedade do

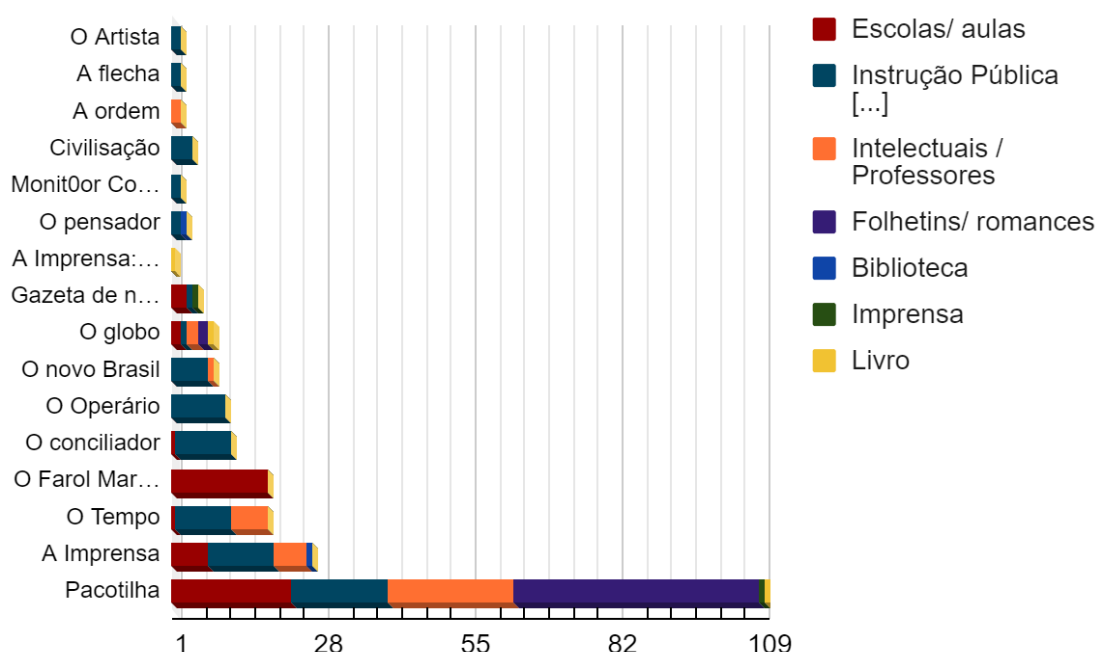
ensino no século XIX era um conceito formal, mas sua implementação era desigual. Embora as leis provinciais estabelecessem a obrigatoriedade para o ensino básico, a efetivação variava amplamente devido as limitações de recursos e infraestrutura, além da falta de um sistema nacional centralizado, resultando em cobertura educacional inconsistente.

3.1.2 Principais Descobertas

As principais categorias recuperadas até o momento incluem "Biblioteca", "Instrução Pública", "Escolas/Aulas", "Folhetins/Romances", "Professores/Intelectuais" e "Imprensa". O *Pacotilha* (1880 a 1909) foi o que apresentou o maior número de resultados entre os termos pesquisados, com um total de 109 transcrições. A maioria delas consiste em anúncios sobre oferta de aulas, venda de livros, concursos, além de aquelas relacionadas a professores e colégios, todas com foco na instrução primária. Além disso, o jornal não só se destacou pela significativa quantidade de notícias na categoria "Folhetins/Romances", como também foi interessante observar a relevância das categorias relacionadas à educação e cultura, como "Livros" e "Folhetins/Romances". Esses temas apareceram com frequência no *"Farol Maranhense"* (1827 a 1831) e *"O Conciliador"* (1821 a 1823), que ainda estão sendo analisados devido à quantidade significativa de dados.

Na seguinte figura, podemos observar as categorias recuperadas nos jornais que apresentaram resultados relevantes, evidenciando a diversidade de temas abordados nas publicações da época.

Figura 2 - Categorias recuperadas nos jornais



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Este processo de verificação e análise nos proporcionou uma experiência valiosa, não apenas em termos de resultados, mas também no aprendizado sobre os desafios da pesquisa documental histórica. A necessidade de adaptar estratégias de busca, lidar com a legibilidade precária de alguns jornais e reorganizar a categorização ao longo da pesquisa nos fez refletir sobre a complexidade da investigação em fontes primárias.

A pesquisa continua em andamento, com muitos jornais ainda sendo analisados, mas já é possível afirmar que o contato com esses documentos do século XIX nos trouxe uma compreensão mais profunda da história do Maranhão, especialmente no que diz respeito à educação e à circulação de conhecimento na época.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada utilizando os jornais maranhenses do século XIX como fontes documentais revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora e desafiadora. Através do processo de busca, categorização e transcrição de notícias, foi possível não apenas acessar informações valiosas sobre a educação, a circulação de ideias e a cultura no Maranhão daquela

época, mas também desenvolver habilidades fundamentais para o trabalho de pesquisa histórica, como a análise crítica de fontes primárias, a adaptação metodológica e a resolução de problemas práticos.

A imersão nos acervos digitais da Hemeroteca da Biblioteca Nacional e da Biblioteca Pública Benedito Leite, por outro lado, evidenciou a riqueza do material disponível, ao mesmo tempo em que expôs as limitações técnicas, como a legibilidade de alguns documentos e a ausência de ferramentas de pesquisa mais avançadas em certas bases de dados. Essas dificuldades, longe de desmotivar, permitiram o aprimoramento de estratégias de busca e análise, além de fomentar a reflexão sobre o papel crucial da digitalização e preservação de documentos históricos.

Além do valor acadêmico, essa experiência trouxe reflexões significativas sobre o papel do pesquisador na mediação entre o passado e o presente. Cada etapa do trabalho, desde a organização dos dados até a análise crítica das fontes, contribuiu para um amadurecimento profissional e intelectual. O processo de transcrição e interpretação dos textos antigos, muitas vezes ilegíveis ou incompletos, exigiu paciência, rigor e, acima de tudo, um compromisso com a preservação da memória histórica. Em síntese, o percurso vivido permitiu não apenas o resgate de informações valiosas sobre a história maranhense, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a condução de investigações acadêmicas mais amplas e complexas. Os desafios enfrentados, como a dificuldade na leitura de certos jornais e a necessidade de reorganizar as categorias de análise, foram superados com a colaboração da equipe e a persistência em alcançar resultados significativos.

Este relato de experiência, portanto, reflete o êxito de um processo investigativo que não só tem ajudado a alcançar os objetivos propostos, mas também gerou valiosos aprendizados sobre a importância do trabalho com fontes documentais e sobre o papel central da imprensa na construção e disseminação do conhecimento ao longo da história, mesmo que inicialmente essa não tenha sido a finalidade pensada pela sociedade daquele período. A experiência adquirida nesta pesquisa certamente terá desdobramentos em futuras investigações e contribuirá para uma compreensão mais profunda das complexidades do trabalho historiográfico.

REFERÊNCIAS

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Séc. XIX. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, Carlos Henrique Ferreira. TEORIA, METODOLOGIA E POSSIBILIDADES: OS JORNAIS COMO FONTE E OBJETO DE PESQUISA HISTÓRICA. **Revista Escritas**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 03–17, 2015. DOI: 10.20873/vol7n1pp03-17. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/1629>. Acesso em: 30 set. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2024. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

SOUZA, Rosa de Fátima. A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**. Cuiabá: Edufmt, 2013. p. 19-57.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO LYCEO MARANHENSE À LUZ DA LEGISLAÇÃO (1838 – 1870)

Adney teles²⁸⁶
Maria de Nazareth Mendes²⁸⁷

Resumo: Neste estudo, examina-se o processo de institucionalização do ensino secundário na Província do Maranhão com foco na criação do Lyceo Maranhense entre 1838 e 1870. Objetiva-se compreender de que maneira a legislação educacional contribuiu para sua organização e impacto no desenvolvimento socioeconômico, político e cultural da região. Utilizando-se de pressupostos da história cultural e análise documental de leis e relatórios, evidencia-se que o Lyceo foi crucial para a consolidação da educação secundária no Maranhão. Portanto, concluiu-se que a instituição promoveu a formação de uma elite intelectual, refletindo a interação entre o governo e as elites locais durante o Brasil Imperial.

Palavras – chave: Lyceo Maranhense, Ensino Secundário, Legislação Educacional, História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

A historiografia educacional permite analisar os processos sociais e culturais envolvidos na consolidação de instituições educacionais ao longo do tempo, revelando as dinâmicas de poder e controle social. Esse estudo se insere no campo da História da Educação e investiga a criação e consolidação do Lyceo Maranhense, uma instituição fundamental para o ensino secundário na Província do Maranhão durante o século XIX. Fundado em 1838, o Lyceo não só respondeu à necessidade de qualificar lideranças locais, mas também refletiu os anseios de uma sociedade em transformação, alinhada com o projeto de modernização do Brasil Imperial.

O Lyceo Maranhense desempenhou um papel central na formação da elite intelectual e política da província, sendo uma ferramenta essencial para a perpetuação dos interesses e privilégios das classes dominantes. A criação de uma instituição voltada para o ensino secundário foi uma estratégia deliberada para formar quadros qualificados para a administração pública e a vida política, consolidando o controle das elites sobre o saber e o poder.

²⁸⁶ Adney Teles, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, membro do Núcleo de Estudo e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão-NEDHEL-UFMA. E-mail: adneyteles@hotmail.com

²⁸⁷ Maria de Nazareth Mendes, discente do Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: maria.nazareth@discente.ufma.br

Este estudo está fundamentado em uma análise da legislação educacional vigente entre 1838 e 1870, com o objetivo de compreender como os dispositivos legais influenciaram o desenvolvimento e a estruturação do Lyceo. A pesquisa adota uma abordagem teórica da História Cultural, utilizando documentos oficiais como leis, regulamentos e relatórios dos presidentes da província, o que permite uma análise das interações entre educação, política e poder nesse período.

O Lyceo Maranhense foi criado em um contexto de intensas transformações políticas e econômicas no Brasil à medida que o país buscava consolidar suas instituições após a independência. A educação, nesse sentido, assumiu um papel de destaque, e a fundação do Lyceo foi parte de um esforço maior para modernizar e estruturar o ensino secundário, garantindo a formação de líderes capazes de promover o desenvolvimento da província e do país.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

O Brasil do século XIX vivia um período de profundas transformações. O país, recém-saído de um regime colonial, buscava se consolidar como uma nação soberana, fortalecendo suas instituições políticas, econômicas e educacionais. Nesse contexto, a educação se tornava uma ferramenta indispensável para o projeto de modernização. As elites brasileiras, em sua busca por reconhecimento internacional e inserção nas correntes intelectuais da Europa, compreenderam a necessidade de um sistema educacional formalizado que fosse capaz de formar cidadãos preparados para exercer funções de liderança política, administrativa e social.

O Lyceo Maranhense, fundado em 1838, é um exemplo emblemático desse movimento. As transformações políticas e econômicas do Brasil Imperial, principalmente durante o Período Regencial (1831-1840) e o Segundo Reinado (1840-1889), foram acompanhadas por uma preocupação crescente com a educação. A criação de instituições de ensino secundário, como o Lyceo Maranhense, visava suprir a carência de líderes locais que pudessem atuar na administração pública e em outras áreas estratégicas para o desenvolvimento do país. A educação, nesse sentido, não era vista apenas como um direito social, mas como um privilégio reservado às elites, capaz de consolidar seu poder e garantir a manutenção de seus privilégios.

Durante o Período Regencial, o Brasil vivia um momento de instabilidade política e social. O governo central buscava meios de fortalecer sua autoridade, ao mesmo tempo em que tentava responder às demandas regionais por maior autonomia. A educação surge como um ponto estratégico nesse cenário, já que a formação de lideranças locais era vista como um caminho para

assegurar o controle sobre as províncias. Foi nesse contexto que se deu a criação do Lyceo Maranhense, instituição destinada a oferecer um ensino formal voltado para as elites maranhenses, que se preparavam para ocupar cargos de destaque na administração pública e na vida política.

A fundação do Lyceo Maranhense também reflete os anseios modernizadores do governo imperial. À proporção o Brasil se distanciava de seu passado colonial e buscava se afirmar como uma nação independente, o projeto educacional ganhava destaque. As elites políticas e intelectuais da época enxergavam na educação um modo de garantir que o Brasil pudesse competir com as nações europeias, especialmente no que se refere à formação de uma classe dirigente qualificada. As instituições de ensino, como o Lyceo Maranhense, eram, portanto, vistas como espaços privilegiados de formação intelectual e moral, responsáveis por moldar os futuros líderes do país.

Além de responder às demandas internas, a criação do Lyceo Maranhense também estava alinhada a um movimento mais amplo de reforma educacional que ocorria em diversas partes do mundo. A Europa, particularmente a França, já havia desenvolvido modelos de ensino secundário que serviam de referência para as elites brasileiras. O Lyceo, com sua ênfase nas disciplinas humanísticas como filosofia, retórica e literatura, refletia esses modelos europeus, que priorizavam a formação de uma elite intelectual capaz de liderar a sociedade. No entanto, a educação oferecida pelo Lyceo não era acessível a todos. Muito pelo contrário, ela estava reservada a um grupo restrito de jovens que faziam parte das famílias mais influentes da província, perpetuando a hierarquia social existente.

3 A CONSOLIDAÇÃO DO LYCEO MARANHENSE COMO INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

O Lyceo Maranhense foi concebido para ser uma instituição de ensino secundário que não apenas preparasse seus alunos para o exercício de cargos de poder, mas que também consolidasse a cultura e a identidade das elites maranhenses. Essa missão se manifestava tanto no currículo quanto na organização da instituição. As disciplinas oferecidas eram cuidadosamente escolhidas para garantir que os estudantes adquirissem as habilidades necessárias para atuar na vida pública e na administração, mas também para que fossem capazes de reproduzir os valores e as tradições da elite local.

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil durante o século XIX, incluindo a criação de instituições como o Lyceo Maranhense, foram fundamentais para a estruturação de um

sistema educacional mais formalizado. No entanto, é importante ressaltar que essas reformas não foram implementadas de maneira uniforme em todas as regiões do país. A legislação educacional frequentemente dependia da articulação entre o governo central e as elites locais, que tinham seus próprios interesses e prioridades. No caso do Maranhão, o Lyceo representava um esforço conjunto das elites provinciais e do governo imperial para garantir que a educação fosse uma ferramenta de poder e controle social.

A fundação do Lyceo Maranhense está inserida em um contexto mais amplo de reformas educacionais que visavam modernizar o Brasil. A Lei n.º 77, de 24 de julho de 1838, foi um marco nesse processo, estabelecendo as bases para a criação do Lyceo e definindo as disciplinas que seriam oferecidas. Essa legislação, assim como outras leis e regulamentos aprovados durante o período, expressava a preocupação do governo imperial com a padronização do ensino em todo o país, garantindo que as províncias pudessem formar líderes capazes de atuar no cenário nacional.

A análise da legislação educacional da época revela que o Lyceo Maranhense foi criado não apenas para atender às necessidades locais, como também para cumprir uma função política e social mais ampla. A educação, nesse sentido, era vista como uma ferramenta de controle, capaz de garantir que as elites mantivessem o domínio sobre o conhecimento e sobre a sociedade como um todo. A criação de uma instituição como o Lyceo Maranhense foi, portanto, uma resposta às demandas da elite local por uma educação formal que garantisse a perpetuação de seus privilégios e interesses.

4 A LEGISLAÇÃO, O ENSINO E A FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS PELO LYCEO MARANHENSE

A legislação educacional foi central para a criação e funcionamento do Lyceo Maranhense. A Lei n.º 77, de 24 de julho de 1838, foi um marco na institucionalização do ensino secundário na Província do Maranhão. Essa lei não só estabeleceu a criação do Lyceo, mas também determinou as disciplinas que deveriam ser oferecidas, refletindo a preocupação do governo imperial com a formação de uma elite intelectual capaz de liderar o país. O currículo do Lyceo incluía disciplinas como latim, filosofia, retórica e literatura, que eram consideradas essenciais para a formação de líderes preparados para atuar na administração pública e na vida política.

Além da Lei n.º 77, outros dispositivos legais, como o Ato Adicional de 1834, que concedeu maior autonomia às províncias, desempenharam um papel fundamental no

desenvolvimento do ensino no Maranhão. O Ato Adicional foi um marco importante na história da educação brasileira, pois permitiu que as províncias criassem e organizassem seus próprios sistemas educacionais, de acordo com as necessidades e interesses locais. No caso do Maranhão, essa autonomia possibilitou a criação do Lyceo Maranhense, que se tornaria uma das instituições mais importantes da província.

As reformas educacionais de 1870 também desempenharam um papel importante na organização do ensino secundário no Brasil, influenciando diretamente o Lyceo Maranhense. Essas reformas buscavam modernizar o sistema educacional, garantindo que as instituições de ensino secundário estivessem alinhadas com os princípios e valores do governo imperial. A padronização do currículo e a regulamentação do ensino foram passos importantes nesse processo, e o Lyceo Maranhense se tornou um exemplo de como a legislação educacional podia ser utilizada para moldar o ensino de acordo com as demandas políticas e sociais da elite local.

Os relatórios dos presidentes de província revelam como o governo provincial buscava normatizar o ensino secundário, estabelecendo padrões para o currículo, o número de alunos e a formação dos professores. Esses relatórios mostram que o Lyceo Maranhense não era apenas uma instituição de ensino, mas também um espaço de controle social, onde a educação era utilizada como um instrumento para perpetuar a hierarquia social existente. O acesso ao Lyceo era restrito a um grupo seleto de jovens, pertencentes às famílias mais influentes da província, e o currículo era cuidadosamente planejado para garantir que esses jovens adquirissem as habilidades necessárias para manter sua posição de poder.

O Lyceo Maranhense desempenhou um papel central na formação de lideranças políticas e intelectuais no Maranhão. Muitos de seus ex-alunos mais tarde ocupariam cargos de destaque na administração pública e na vida política do Brasil Imperial. A instituição oferecia um ensino voltado para as disciplinas humanísticas, que eram consideradas essenciais para a formação de uma elite preparada para liderar a sociedade. Disciplinas como filosofia, retórica e literatura desempenhavam um papel central no currículo do Lyceo, garantindo que os estudantes desenvolvessem as habilidades de comunicação e pensamento crítico necessários para atuar na vida pública. Além do papel na formação de lideranças, o Lyceo Maranhense também foi fundamental para a construção de uma cultura intelectual na província. Os jornais locais e os relatórios dos inspetores da instrução pública destacam o impacto do Lyceo na vida cultural e intelectual do Maranhão. A instituição não era apenas um espaço de ensino, mas também um centro de produção e disseminação de conhecimento. Os alunos do Lyceo estavam em constante contato

com as principais ideias e correntes intelectuais da época, o que contribuiu para a formação de uma elite cultural que influenciaria diretamente o desenvolvimento da província.

No entanto, é importante ressaltar que o acesso ao Lyceo Maranhense era restrito. Apenas os filhos das famílias mais ricas e influentes da província podiam frequentar a instituição, o que perpetuava as desigualdades sociais existentes. A educação, nesse sentido, era utilizada como uma ferramenta para manter a hierarquia social, garantindo que as elites mantivessem o controle sobre o conhecimento e sobre o poder. O Lyceo Maranhense, por conseguinte, desempenhou um papel central não apenas na formação de líderes, mas também na manutenção de uma ordem social que privilegiava as classes dominantes.

O Lyceo Maranhense, criado em um momento de intensas transformações no Brasil Imperial, representou um marco na história da educação no Maranhão. A instituição desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de uma elite intelectual e política a qual influenciou diretamente o desenvolvimento da província. No entanto, o acesso à educação oferecida pelo Lyceo era restrito, e a instituição se tornou um espaço de controle social, onde a educação era utilizada como uma ferramenta para perpetuar as desigualdades existentes. Ao analisar a criação e o desenvolvimento do Lyceo Maranhense, este estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada das interações entre educação, política e poder no Brasil imperial.

5. CONCLUSÃO

A análise da história educacional brasileira, especialmente no período imperial, revela como a legislação educacional foi profundamente moldada por interesses políticos e sociais, refletindo as dinâmicas de poder e as desigualdades da época. A institucionalização do Lyceo Maranhense é um exemplo claro desse processo, consolidando o ensino secundário na Província do Maranhão e promovendo a formação de uma elite intelectual que desempenhou um papel central na vida política e cultural da região. No entanto, é importante reconhecer que essa consolidação ocorreu de forma excludente, privilegiando uma classe restrita e perpetuando as hierarquias sociais vigentes.

O Lyceo Maranhense, embora concebido para atender às necessidades educacionais da elite provincial, transcendeu sua função original e se tornou um marco na história da educação brasileira. Sua criação foi um ponto de inflexão no desenvolvimento do sistema educacional local e teve repercussões que se estendem até os dias atuais. O modelo de ensino adotado, as disciplinas oferecidas e a estrutura institucional do Lyceo serviram de referência para outras províncias e

influenciaram o debate sobre a educação no Brasil Imperial. As lições aprendidas com o funcionamento do Lyceo continuam a ser debatidas e analisadas no contexto da educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à formação de lideranças e à reprodução das desigualdades sociais por meio da educação.

Além disso, o estudo da educação maranhense no século XIX lança luz sobre as origens das disparidades educacionais que ainda hoje persistem no Brasil. As barreiras de acesso ao ensino, que no passado estavam diretamente ligadas à posição social e ao pertencimento à elite, continuam a ser um desafio para a democratização da educação no país. O Lyceo Maranhense, ao mesmo tempo que promoveu o desenvolvimento intelectual e cultural da província reforçou essas barreiras, garantindo que apenas um grupo seleto tivesse acesso às oportunidades educacionais.

Assim, a legislação educacional desempenhou um papel central nesse processo, não apenas ao estabelecer as bases legais para a criação e o funcionamento da instituição, mas também ao moldar a própria estrutura da educação como um instrumento de controle social. O estudo da história do Lyceo Maranhense à luz da legislação oferece uma compreensão mais profunda dos desafios e conquistas do ensino secundário no Brasil Imperial. As lições do século XIX são inestimáveis para as discussões atuais sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; LAGO, L. **A educação no Brasil Imperial**. São Paulo: Edusp, 2010.

CASTRO, C. A. **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão império: 1835-1889**. São Luís: UFMA, 2009.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONDRA, J.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, R. **História do Maranhão**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, A.; SANTOS, J. **O ensino liceal no Maranhão: entre currículos e representações sociais de intelectuais**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, n. 2, p. 233-245, 2019.

SOUZA, D. **História da educação brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Marcia Ellen Moraes dos Santos Lemos²⁸⁸

Samuel Luís Velásquez Castellanos²⁸⁹

Resumo: Neste resumo abordam-se as práticas pedagógicas prescritas via documentação sobre o processo de alfabetização durante a Primeira República no Brasil, focando-se na sua historicidade e nos métodos de ensino em uso. Analisa-se como métodos e práticas de ensino funcionaram como ferramentas políticas e nacionalizadoras conforme documentos normativos, transitando-se da alfabetização como decodificação de letras e palavras para a compreensão, interpretação e produção de textos. Utilizam-se o método histórico, e as pesquisas bibliográfica e documental. Na primeira, exploram-se concepções de alfabetização (Mortatti, 2004; Cagliari, 1999) e estratégias de ensino (Delors, 2006; Roldão, 2009). Na segunda, analisa-se a Primeira Conferência Interestadual de 1921, que aponta para a modernização pedagógica com ênfase na aprendizagem ativa, na contextualização e na formação cívica. Conclui-se que aprimorar-se os métodos e a colaboração entre as esferas federal e estadual possam ter auxiliado a diminuir pelo menos em tese o analfabetismo e aprimorar a educação no Brasil.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Alfabetização, Primeira República.

1 INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas no processo de alfabetização no Brasil durante a Primeira República (1889-1930) foi um reflexo das transformações sociais, políticas e educacionais que marcaram a transição do país para um estado-nação moderno. Com tudo, a educação foi reconhecida como uma base fundamental para a construção da cidadania e para a promoção da coesão social. Nesse sentido, a alfabetização não se limitou à mera decodificação de letras e palavras, mas passou a ser entendida como um processo amplo que envolve a compreensão, interpretação e produção de textos. Este estudo visa analisar as práticas pedagógicas adotadas nesse período, destacando os métodos de ensino, as diretrizes educacionais e os desafios enfrentados pelos educadores. Dessa forma, a pesquisa busca compreender como as práticas pedagógicas no processo de alfabetização se moldaram em resposta às demandas sociais e às políticas educacionais da época, refletindo a complexidade do cenário educacional brasileiro.

²⁸⁸ Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ehllen.marcia@gmail.com

²⁸⁹ Prof. Dr. e orientador do Departamento de Educação I (UFMA). E-mail: samuel.velazquez@ufma.br

Em vista disso, uma das experiências mais marcantes foi a análise das práticas pedagógicas registradas na Primeira Conferência Interestadual de 1921. pois esse evento revelou a importância da inovação no ensino da leitura e da escrita enfatizando a aprendizagem ativa e a contextualização dos conteúdos.

O ensino da leitura deve ser feito de accôrdo com os mais adiantados processos pedagogicos e terá por fito principal conseguir, não só que a criança leia, mas também que o faça com expressão verdadeira, de modo a compreender o que lê e a ser compreendida pelos que a ouvirem lêr. O ensino da escripta deve ser feito pari passo com o da leitura, e sob o mesmo critério, evitando-se a monotonia que desperta na criança o desamorao estudo (Conferência Interestadual de 1921, p. 44).

Ao refletir sobre as práticas, os desafios enfrentados pelos educadores da época, como a resistência a novas metodologias e a necessidade de formação contínua, ainda ressoam na educação contemporânea. Além disso, o estudo leva a reconhecer que a alfabetização é uma ferramenta política e nacionalizadora que é crucial para a construção da identidade nacional. por conseguinte, essa perspectiva amplia o entendimento sobre a educação, ressaltando a importância de uma abordagem inclusiva que leve em conta as especificidades culturais e sociais de cada região.

Quando comecei minha pesquisa, fiquei curiosa para saber como os métodos de ensino evoluíram ao longo do tempo. dessa forma, através da análise de documentos históricos e de políticas educacionais da época, principalmente a Primeira Conferência Interestadual de 1920 e o Congresso Pedagógico Maranhense de 1920, percebi que a alfabetização, inicialmente centrada na decodificação de letras e palavras, passou a incorporar uma perspectiva mais ampla que incluía a compreensão e produção de texto. Contudo, esta mudança visa não apenas desenvolver leitores capazes, mas também desenvolver indivíduos críticos e ativos na sociedade.

Em vista disso, o objetivo dessa pesquisa sobre as práticas pedagógicas na alfabetização durante a Primeira República no Brasil é analisar os métodos de ensino utilizados, considerando seu contexto histórico e as transformações sociais e políticas. examinando as práticas pedagógicas e os métodos de ensino, identificando desafios e contribuições para a formação de cidadãos ativos, além de compreender a evolução da alfabetização, passando da decodificação para a interpretação e produção de textos, portanto, refletir sobre as políticas educacionais da época e seu impacto nas práticas de ensino, e contribuir para discussões acadêmicas sobre a história da educação no Brasil.

2 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é uma componente essencial deste trabalho, pois permite aprofundar a compreensão e análise dos dados coletados, organizando-os em categorias metodológicas que facilitam o entendimento da análise. O método histórico é utilizado para entender as diversas abordagens do ensino da leitura e escrita ao longo do tempo, incluindo concepções, métodos de alfabetização e políticas educacionais. A pesquisa é dividida em duas partes: a bibliográfica, ao explorando concepções sobre alfabetização segundo Mortatti (2004) e Cagliari (1999), e a documental, que analisa fontes históricas e registros educacionais para compreender os contextos sociais e culturais que moldaram as práticas pedagógicas no Brasil

A análise dos métodos de ensino do Congresso Pedagógico maranhense de 1920, e a influência da Primeira Conferência Interestadual de 1921, destacando a importância da inovação pedagógica e da modernização do ensino, enfatizando a aprendizagem ativa e a formação cívica. A documentação revela a colaboração entre a União e os Estados para fortalecer o ensino primário e combater o analfabetismo, propondo métodos de ensino práticos e significativos, além de valorizar a educação popular e estimular a criatividade dos alunos. Essa abordagem histórica é essencial para compreender as transformações nas práticas pedagógicas e suas implicações na formação de cidadãos críticos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa revelam que durante a Primeira República houve uma busca intensa por métodos de ensino que pudessem superar os desafios da alfabetização. Os métodos de ensino se agrupavam em duas categorias principais: analíticos e sintéticos. Os métodos sintéticos focam na construção do conhecimento a partir de partes menores, como letras e sílabas, que eram combinadas para formar palavras e frases, enfatizando a decodificação e a habilidade de ler e escrever a partir de elementos básicos. Em contraste, os métodos analíticos abordam a alfabetização de forma mais holística, começando com palavras ou frases inteiras e analisando seus componentes, buscando promover a compreensão do significado e o uso da linguagem em contextos mais amplos, incentivando a interpretação e a produção de textos. Isto é, cada um com suas particularidades e enfoques.

Os professores nesse sentido, foram orientados a escolher o método mais adequado ao perfil dos alunos e ao contexto educacional, levando em consideração as necessidades e habilidades específicas. “A orientação pedagógica com o fim essencial de substituir os métodos

atrazados da rotina pelos que a prática revelar mais aceitáveis e eficientes, deve[ria] preceder, portanto, [a] organização dos programas a adoptar” (Conferência Interestadual de 1921, p. 173).

Nesse contexto, a Conferência Interestadual de 1921 destacou a importância de um ensino contextualizado, que integrasse práticas pedagógicas inovadoras e abordagens interdisciplinares. ademais, enfatizou a necessidade de garantir o acesso à educação e de promover o interesse das crianças pela leitura e escrita, reconhecendo que a alfabetização deve ser um processo que envolva não apenas a decodificação de letras, mas também a compreensão e a produção de textos como estratégia fundamental para o desenvolvimento da escrita; incentivar os alunos a escrever narrativas, redações, cartas e outros gêneros textuais seria crucial para exercitar a criatividade, a organização de ideias e a expressão escrita. Além disso, defendeu uma educação integral que contemplasse aspectos cognitivos, e sociais, promovendo valores éticos e cívicos.

Os professores foram considerados fundamentais na implementação dessas reformas educacionais, sendo necessário que refletissem os princípios de uma educação humanista e inclusiva. dessa forma, as discussões sobre a intervenção governamental na educação e a criação de escolas modelo foram emblemáticas dos esforços para enfrentar os desafios da alfabetização, sinalizando um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

No contexto do Congresso Pedagógico de 1920, as práticas pedagógicas discutidas também se mostraram inovadoras, isto é, as propostas de atividades dinâmicas, como dramatizações e visitas a bibliotecas, trabalhar os movimentos do corpo humano, e experiências vividas pelos alunos foram apresentadas como estratégias para tornar o ensino mais envolvente e colaborativo. Dessa forma, compreende-se que “A intuição, a atenção, a memória, a imaginação constituem, por assim dizer, a matéria prima sobre que age o intelecto, na sua marcha em busca dos conhecimentos” (Congresso Pedagógico, 1920, p.163). Essas abordagens visavam estimular a criatividade e a autoexpressão dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem ativo e participativo. No entanto, os debates sobre os métodos de ensino geraram conflitos entre diferentes proponentes, refletindo a diversidade de abordagens e a necessidade de adaptação às realidades locais.

As práticas pedagógicas inovadoras, como atividades interativas e dinâmicas, mostraram-se cruciais para envolver os alunos e promover uma aprendizagem significativa. Em vista disso, a análise histórica dessas práticas não apenas ressalta o papel da educação no desenvolvimento integral do aluno, mas também destaca a importância de uma alfabetização que fomente a consciência social e a participação ativa na sociedade. Portanto, esta reflexão crítica e contextualizada oferece subsídios valiosos para orientar futuras políticas educacionais, visando a

construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde a educação desempenhe um papel transformador na vida dos indivíduos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir deste artigo ressalto a importância de uma análise crítica e contextualizada das práticas pedagógicas de alfabetização durante a Primeira República no Brasil. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que, embora houvesse um foco inicial na decodificação de letras e palavras, as abordagens educacionais começaram a se expandir para incluir a compreensão e a produção de textos como estratégia significativa na aprendizagem, refletindo uma evolução nas metodologias de ensino que buscavam formar cidadãos críticos e ativos. Além disso, a investigação das diretrizes educacionais da época, principalmente com base na Primeira Conferência Interestadual de 1920 e com o Congresso Pedagógico Maranhense de 1920, na qual revelaram uma preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, que abrange não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e éticos. com isso, a promoção de valores cívicos e a estimulação da criatividade foram identificadas como fundamentais para a formação de indivíduos preparados para a vida em sociedade.

A prática da escrita, em conjunto com a leitura, foi destacada como uma estratégia essencial para evitar a monotonia no aprendizado e para fomentar um ambiente educacional dinâmico e motivador. Por fim, a pesquisa ressalta a relevância de um ensino que vá além da mera alfabetização com uma aprendizagem mecânica e conteudista, enfatizando a necessidade de um compromisso contínuo com a qualidade da educação. Ademais, as reflexões sobre as experiências passadas e as transformações sociais e educacionais do período da Primeira República oferecem importantes lições para a construção de uma educação melhor. além disso, a capacitação de professores, portanto, deve ser vista como um elemento central na busca por práticas pedagógicas no processo da alfabetização que atendam às demandas contemporâneas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação que promova seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO, 1921. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, v. 9, p. 129-219, abr. 2001.

CONGRESSO PEDAGÓGICO. **Trabalhos do Congresso Pedagógico de 1920**. Imprensa Oficial, 1920. p. 353. Documento histórico. Disponível na Biblioteca Pública Benedito Leite

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização**: uma abordagem histórica. São Paulo: Cortez, 2004

CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NA IMPRENSA DE ENSINO MARANHENSE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Anna Júlia Aires Mendes²⁹⁰

César Augusto Castro²⁹¹

Diana Rocha da Silva²⁹²

Resumo: Este estudo identifica as temáticas presentes nos impressos de ensino da imprensa maranhense entre 1900 e 1930, mapeando a circulação dessas revistas no Maranhão. Classifica-se a natureza da pesquisa como qualitativa, do tipo documental, tendo como fonte e objeto a imprensa de ensino, onde envolve: Levantamento de revistas maranhenses voltadas para professores, e a educação de crianças e adolescentes; Catalogação de cada revista por meio informações como: formato, quantidade de páginas, etc.; Categorização e transcrição dos textos referentes à instrução. Conclui-se, a partir das duas revistas garimpadas que atendem ao critério de escolha (referentes ao ensino) e ao recorte temporal, que foram identificadas 149 categorias, com predominância das matérias escolares (neste a literatura apresenta maior número de ocorrências), e 100 transcrições efetivadas, ressaltando-se, nesta operação histórica, a sua importância para a produção de futuras análises por outros pesquisadores, com fins da valorização da história da educação maranhense.

Palavras-chave: Revistas. História da educação. Imprensa maranhense.

1 INTRODUÇÃO

Na história do Maranhão, a imprensa teve um papel relevante na divulgação de informações ligadas à instrução pública. Com a ampliação de seu acesso, ganhou ainda mais destaque, concedendo a alunos e professores um espaço inédito de discussão e troca de ideias que contribuíram para a transfiguração da realidade educacional, pois o cenário da época demonstrava “uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’” (Faria Filho, 2007, p. 1). Essa fragilidade da instrução, era justificada pelos políticos sobre o alto custo que tinha a instrução pública (Souza, 2013).

²⁹⁰ Graduanda em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão e bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão. E-mail: anna.aires@discente.ufma.br

²⁹¹ Orientador do trabalho. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). E-mail: cesar.castro@ufma.br

²⁹² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: dr.silva@ufma.br

Para o acesso a essa ou outras informações advindas de periódicos antigos que demonstram o cenário educacional no decorrer da história, é crucial reconhecer a relevância das ferramentas que permitem a preservação dessas informações, entre estas a transcrição, que é responsável por tornar os textos acessíveis. Conforme Silva e Krüger (2022) explicam, o processo de transcrição é indispensável, pois "o que dá acesso à informação contida nos documentos é o entendimento do mesmo."

Esta pesquisa é desenvolvida com apoio do Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão (NEDHEL)²⁹³, com enfoque na cultura material escolar, para o entendimento do ensino maranhense entre 1900 e 1930. Ademais, justifica-se a pesquisa pela falta de estudos sistematizados sobre o tema, a relevância e o papel que a imprensa assumiu no processo de formação de um conjunto de saberes e práticas que circularam no Maranhão nos primeiros anos da República.

Desse modo, objetiva-se identificar as temáticas que circulavam nos impressos de ensino da imprensa maranhense de 1900 a 1930, bem como mapear a circulação das revistas de ensino no Estado do Maranhão. Essa identificação contribuirá para uma compreensão mais profunda do cenário educacional durante o período Republicano e a produção de futuras análises por outros pesquisadores, destacando como essas publicações influenciaram as abordagens pedagógicas e moldaram a identidade cultural do Maranhão.

2 METODOLOGIA

Utiliza-se a imprensa periódica de ensino como fonte e objeto de estudo, considerando que tem sido utilizado como fonte de informações, fornecendo esclarecimentos sobre a historicidade no âmbito educacional e abordando as questões problemáticas que surgiram ao longo da história da educação no Brasil (Pecegueiro; Castro, 2014). Por este ponto de vista, classifica-se a natureza da pesquisa como qualitativa, do tipo documental, que envolve: a) Levantamento de revistas maranhenses voltadas para professores, e a educação de crianças e adolescentes; b) Catalogação de cada revista: formato, quantidade de páginas, ilustrações, margens, etc.; c) Categorização e transcrição dos textos referentes à instrução. Diante do aporte teórico-metodológico, será possível

²⁹³ O Núcleo é formado pelos professores Dr. Cesar Augusto Castro, Dra. Diana Rocha da Silva e Dr. Samuel Luis Velazquez Castellanos, além das bolsistas de Iniciação Científica, mestrands e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação.

conhecer as temáticas que circulavam nos impressos de ensino e a potencialidade que estes periódicos assumiram no campo educacional maranhense, visto que, “os impressos comunicam de forma plural, formando suas teias de significações no campo cultural do seio social” (Pinto; Valdemarin, s. d., p. 5).

2.1 Instrumentos utilizados para a pesquisa

Inicialmente, foi solicitado pelo orientador do NEDHEL a realização de um levantamento de revistas maranhenses nas hemerotecas digitais da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL), usando palavras-chave como: “ensino”, “educação” e “grupos escolares”, “escola primária”, “instrução” e “escola”, para além de “Maranhão”, “pedagogico” e “alumno”. Essa etapa resultou na recuperação de duas revistas: a *Revista Maranhense* (1916-1922) e a revista *A Escola* (1902).

A partir do levantamento, foi feita a catalogação de cada uma. Dentre os aspectos contidos no quadro organizado para catalogação estão: link, título, volume, número, periodicidade, responsáveis, endereço, valor de assinatura, ou seja, aspectos de uma revista que em algum momento devem ser considerados pelo pesquisador que aborda a fonte periódica (Barros, 2023), conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1- Quadro de catalogação e transcrição das revistas

A Escola (Publicação Bimensal)									
Resumo: Órgão de propaganda dos modernos métodos de ensino do Estado, no qual o proprietário é o sr. Benjamin de Mello									
n. 11, novembro de 1902									
LINK DA REVISTA	NOME DA REVISTA	RESPONSÁVEIS	ENDEREÇO DA REVISTA	ASSINATURAS	SUMÁRIO/SEÇÕES	DESCRIÇÃO DA REVISTA	OBSERVAÇÕES	CATEGORIAS	(OBS.: PARA CONFERIR)
https://drive.google.com/file/d/138Cp02-q0s1T0XXV0EPTTQZtHnq87/view?usp=sharing	A escola: anno I, n. 11, 10 de março de 1902	Redatores: Almir Dias, Anísides Lima, Raymundo Rodrigues e Joaquim Lima. Secretários: Rub Rocha e Libânio de Barros. Theodorico: R. Cegadilha. Proprietário: Benjamin de Mello	A revista não apresenta nenhuma informação sobre o seu endereço. Mas expõe informações sobre o endereço do colégio ao qual a revista pertence, onde se acham chefes de família interessados em realizar matrícula devem se dirigir: Na rua Direita n. 33, São Luís.	A revista não apresenta informações a cerca das suas assinaturas. Mas expõe informações sobre os preços e as penúrias do colégio ao qual a revista pertence. -Internos do curso primário... 60\$000 -Semi-interno do curso primário... 20\$000 -Idem, idem secundário por matéria... 6\$000	A revista apresenta as seguintes seções: -A escola primária -A instrução primária entre nós -A escola -Grave descuido -No sonho -Perolas soltas -Os livros -As consequências do jogo -Croniqueta -Ciência -Buscando a festa -Quando surgimos -Pensamentos -Sport -Grammatica -De palanque -Após colégio -Passaminho!	-A revista apresenta capa e contracapa. -Não apresenta sumário. -Apresenta anúncios no final da revista. -Apresenta ilustração no final da revista. -Não apresenta o total de páginas. -Imp. nos ateliês de Typograv. Tex.	-A revista pertence ao colégio- 15 de novembro	ESCOLA PRIMÁRIA	
								INSTRUÇÃO PRIMÁRIA	
								LITERATURA	A Escola Uma escola é uma lagêa D'agua a brilhar como a luz, Onde bebe a ave que voa Pelas alturas azuis.
								ARTE	Grave descuido E' este artífice um brado em fa Se prestamos attenção a nossa educação, de proporcionar-nos a verdadeiros productos de força d
								LITERATURA	Perolas soltas AS CRIANÇAS Que gozo divinal eu sinto, quand Recordado a janella, pensativo.
								LITERATURA	No sonho Doze horas da noite! Horas triste ouro e seu semblante meigo com E' chegando-se para mim exultant Meu Deus, que sonho!

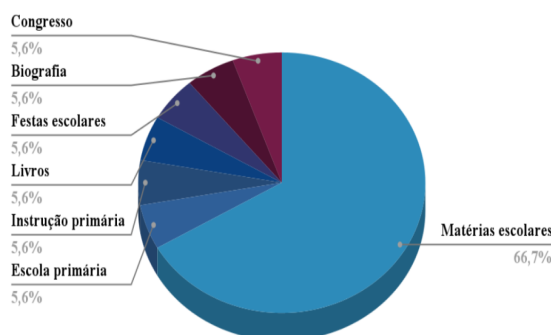
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Feito o levantamento e catalogação de cada revista. Todas as publicações passaram por uma filtragem para a seleção das seções que tratam de instrução e estas então foram categorizadas e transcritas, em razão do objetivo em questão.

3 RESULTADOS

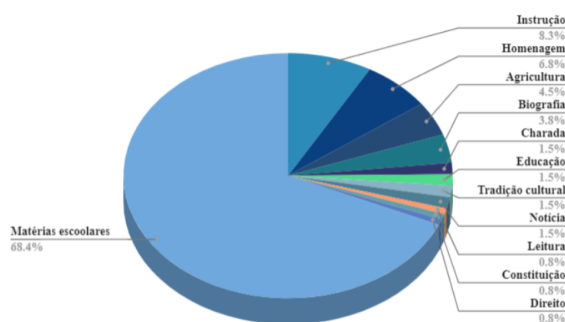
As categorias atribuídas a cada seção referente a instrução representam um tema, sendo assim essenciais para a sua identificação. Estes temas revelam as tendências significativas no discurso educacional, destacando a natureza evolutiva das metodologias de ensino e o papel dos periódicos na disseminação do conhecimento. Já a transcrição possibilitou a análise mais aprofundada das abordagens instrucionais discutidas nessas publicações. Como resultado, foram identificadas 100 transcrições e 149 categorias na *A Escola* (1902) e na *Revista Maranhense* (1916-1922), conforme mostram os gráficos a seguir.

Gráfico 1- Categorias da revista *A Escola*



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 2- Categorias da *Revista Maranhense*

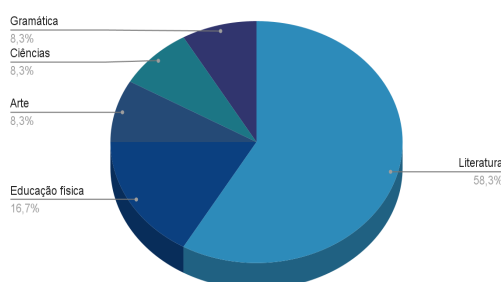


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O gráfico 1 aponta que as categorias de maior predominância n' *A Escola* (1902) são matérias escolares com 66,7%, seguido de congresso, biografia e festas escolares, assim como livros, instrução primária e escola primária, todas elas com a mesma porcentagem (5,6%). Já no

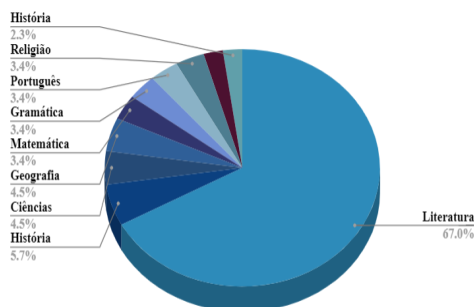
gráfico 2, a *Revista Maranhense* (1916-1922) se apresenta com uma diversidade de temas educativos, sendo em sua maioria aqueles referentes a matérias escolares (68,4%), coincidindo com a realidade d'*A Escola* (1902); no entanto, outros temas são identificados, entre eles: instrução (8,3%), homenagens (6,8%) e agricultura (4,5%), assim como biografia (3,8%), charada (1,5%) e educação (1,5%), para além de registros sobre tradição cultural (1,5%), notícia (1,5%) leitura (0,8%), e outros sobre constituição (0,8%) e direito (0,8%).

Gráfico 3- Matérias escolares abordadas na revista A Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 4- Matérias escolares abordadas na Revista Maranhense



Fonte: Elaborado pela autora (2024) .

A partir da análise das matérias escolares na revista *A Escola* (1902), foi possível perceber a predominância da literatura (58,3%), pois, ela se apresentava como instrumento pedagógico para autores maranhenses exporem seus debates sobre a cultura regional e sua conexão com o restante do país. Para além disso, outras matérias como gramática (8,3%) e ciências (8,3%), arte (8,3%) e educação física (16,7%) são tratadas na revista, considerando-se a sua importância para a instrução primária.

No caso da *Revista Maranhense* (1916-1922), mesmo com a variedade de assuntos tratados em suas páginas não foi diferente, a literatura (67%) aparece pertinente, junto a outras disciplinas como história (2,3%), religião (3,4%), português (3,4%), gramática (3,4%), para além da matemática (3,4%), geografia (4,5%), ciências (4,5%) e história (5,7%). Já as homenagens e biografias mostradas nas duas revistas, eram feitas para figuras que tiveram certo impacto na educação em âmbito nacional e estadual, entre eles: Lessanice (não encontrado), Dr. Francisco de Paulo (1917-1928); Alcindo Guanabara (1865-1918); Manuel Odorico Mendes (1799-1864); Dr. Urbano Santos (1959-1922) e Antônio Lobo (1870-1916), entre outros. Nessa esteira de informações, podemos afirmar que os dados apresentados contribuem para o cumprimento dos objetivos propostos.

3 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada oportunizou explorar o mundo das revistas, permitindo assim uma compreensão mais profunda das práticas educacionais da época. A identificação das temáticas não apenas destaca as tendências educacionais, mas também revela as influências sociopolíticas que moldaram o discurso público e a disseminação do conhecimento durante essa era transformadora que foi o período Republicano.

A modernização da digitalização facilitou o acesso remoto, além da busca e recuperação ágil às revistas. Dada a escassez de hemerotecas digitais, foram necessárias estratégias adicionais para recuperar as revistas. Esse desafio destacou a importância do investimento em criação de novas hemerotecas para a acessibilidade de materiais educacionais históricos, garantindo que futuros pesquisadores possam se envolver com esses recursos vitais.

Assim, a partir dos desafios encontrados no decorrer da pesquisa, é importante frisar a contribuição da discente e bolsista de iniciação científica por meio de suas habilidades para agregar na área da biblioteconomia com a aplicação de métodos eficientes para localizar revistas, bem como pela organização e recuperação das informações das revistas. Para além disso, a idealização produtos informacionais a partir das pesquisas realizadas abre novas possibilidades para pesquisadores da História da Educação que buscam suprir suas demandas informacionais.

Sendo assim, as informações transcritas das revistas são fontes ricas em detalhes que podem vir a ajudar a investigar o passado pouco divulgado. Finalmente, através das experiências adquiridas durante esse período, nos conscientizou da relevância da preservação de documentos e o apreço pela história da educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D. A. **O jornal como fonte histórica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

FARIA FILHO, L. M. D. Instrução elementar no século XIX. *In*: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. D.; LOPES, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

SILVA, C. M. V. D.; KRÜGER, A. C. **Transcrição e Análise Paleográfica de manuscritos do século XIX**: Registros da Escravidão Negra em Santa Catarina. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquivologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2022.

PECEGUEIRO, C. M. P. D.; CASTRO, C. A. A imprensa periódica educacional: estudos sobre temas predominantes da revista brasileira de educação. **Educação e formação de professores da educação básica**, Universidade Federal do Piauí, 2014, v. 2, n. 2, p. 3-18.

PINTO, A. A.; VALDEMARIN, V. T. **A circulação das ideias educacionais em Mato Grosso**: a imprensa periódica como fonte para história da Educação (1880-1920). s. d. p. 1-10.

SOUZA, R. F. D. A escola modelar da república e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. *In*: SOUZA, R. F. (org.); SILVA, V. L. G. D. (org.); SÁ, E. F. D. (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

DOS TYPOS TIPOGRÁFICOS À TIPOLOGIA DA ESCRITA NOS LIVROS DE LEITURA DA BIBLIOTECA PÚBLICA BENEDITO LEITE NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): PROPOSTA DE UM CATÁLOGO ELETRÔNICO

Amaury Araujo Santos ²⁹⁴

Resumo: Neste trabalho analisa-se a dinâmica estabelecida entre os livros escolares de leitura e os tipos tipográficos usados na impressão visando a sua natureza, operacionalidade e função no ensino da leitura no Maranhão oitocentos. Mapeia-se e cataloga-se os livros escolares de leitura registrados na Biblioteca Pública Benedito, identificando-se quais tipos tipográficos foram usados nas suas respectivas impressões segundo as suas funcionalidades e usos no período, no intuito de compreender-se ao utilizar-se os pressupostos teórico-metodológicos da história cultura e as pesquisas bibliográfica e documental, a relação entre tipos usados nas impressões, a circularidade dos livros escolares de leitura e o ensino das escritas prescrito nos programas visando a cultura material escolar. Elabora-se um catálogo técnico sobre os diferentes *typos* utilizados nos livros escolares de leitura na Primeira República como produto da investigação que nos ajudem a compreender o ensino da leitura e da escrita na sua historicidade.

Palavras – chave: *Typos* tipográficos. Livros escolares. Cultura material escolar. Tipografia maranhense. Produção editorial no Oitocentos.

INTRODUÇÃO

O interesse por esta investigação a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, ocorre por vários motivos dos quais destacamos a nossa formação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão e em técnico em Artes Gráficas pelo Colégio Universitário da UFMA e, em seguida o exercício desta profissão no Serviço de Obras Gráficas do Estado do Maranhão (SIOGE) e a partir de 1992, na UFMA. Portanto, são 32 anos de exercício profissional, que tem oportunizado a minha inserção no universo da composição (convencional ou eletrônica) de textos produzidos pelos diferentes atores que integram essa Instituição.

²⁹⁴ Mestrando em Ciência da Informação (PROGCIN/UFMA). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e da Práticas Leitoras (NEDHEL). E-mail: amaury.santos@ufma.br

O segundo, pela minha incursão discente no curso de Biblioteconomia, em que no processo de conclusão desenvolvemos a monografia sobre as atividades de Belarmino de Mattos, um dos mais importante tipografo brasileiro, considerado o Didot Maranhense²⁹⁵, contribuindo para que a Província do Maranhão, alcançasse “[...] alto padrão de excelência técnica e estética e volume suficiente.” (Hallewell, 2012, p. 182), elevando, São Luís, o codinome de Atenas Brasileira (Borrvalho, 2010).

Essas duas formações têm contribuindo nas minhas práticas profissionais, como design gráfico, editorando, estabelecendo estratégias para o controle do processo de produção e circulação de livros publicados pela Editora da UFMA, processo desenvolvido quando estivemos atuando junto a esse Setor.

Essa experiência tem me oportunizado desenvolver um conjunto de materiais gráficos como *cards*, *folders*, em especial a editoração de revistas científicas e livros (impressos e e- book). Isso posto, temos observado que no decorrer do tempo os tipos tipográficos têm passado por processos técnicos e tecnológicos, mudando o estatuto e os protocolos de escrita e de leitura. Nesse sentido, Chartier afirma que

A representação eletrônica de todos os textos, cuja existência não começa com a informática não deve, de modo algum, significar relegação, esquecimento, ou, pior ainda, destruição dos objetos que têm sido seus suportes. Mais do que nunca, talvez, uma das tarefas essenciais das grandes bibliotecas seja coletar proteger, recensar (por exemplo na forma de catálogos coletivos nacionais, primeiro passo em direção a bibliografias nacionais retrospectivas) e, também, tornar acessível a ordem dos livros que continua sendo a nossa e foi a dos homens e das mulheres que lêem [...]. Apenas se for preservada a inteligência da cultura do códice é que poderá existir, sem ressalva, a felicidade extravagante prometida pelo monitor (Chartier, p. 1994, p.13, grifo nosso).

Portanto, a proposta a ser desenvolvida como objeto de investigação no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pretende averiguar como no decorrer das primeiras décadas do século XX (1900-1930) os livros impressos pelas tipográficas maranhense adotaram determinados tipos tipográficos dos livros escolares e como os mesmos contribuíram no processo de leitura na Primeira República.

²⁹⁵ Didot é o nome de uma família de famosos impressores franceses, perfuradores e editores. Por meio de suas conquistas e avanços em impressão, publicação e tipografia, a família emprestou seu nome às medidas tipográficas desenvolvidas por François-Ambroise Didot e ao tipo de letra Didot desenvolvido por Firmin Didot, reconhecidamente os melhores impressores daquela época (Rocha, 2013).

A escolha por esta temporalidade (1900-1930) deu-se pelos seguintes motivos. O primeiro por ter sido a fase em que no Estado do Maranhão ocorreu um avanço qualitativo e quantitativo dos livros escolares, tendo em vista, o processo de ampliação do campo educativo através da criação e expansão das instituições de ensino, como os grupos escolares, como sinônimo da modernidade, progresso e de civilidades proposto pelo nome regime político e cuja produção desses objetos e das suas metodologias colocaram o Maranhão no contexto nacional.

Todavia, estes artefatos se encontram para terem maior uso, aplicabilidade nos estudos em diferentes áreas do conhecimento, precisam de instrumentos e produtos, como catálogos (impressos e eletrônicos) de modo se tornarem recuperados por todo pesquisador interessado nos estudos sobre a História do Livro, da Tipografia, da Editoração e da Cultura Maranhense. Nesse sentido, afirma Darton (2008, p. 156) que “Os elementos [...] do livro precisavam ser integrados numa visão geral que mostraria como as partes poderiam conectar-se para formar um todo ou o que caracterizei como um circuito de comunicações” que abrange desde a gênese da obra pelo autor até o seu processo de guarda, conservação e disseminação pelas instituições mediadoras da cultura como as bibliotecas, e por conseguinte, os processos editoriais.

O estudo será desenvolvido junto ao acervo de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite, por ser a detentora dessas materialidades no âmbito do Estado. De igual modo, recorreremos a Imprensa local e a Bibliotecas Digitais de outros estados e da Biblioteca Nacional para compreendermos o processo de circulação e/ou estética de recepção das obras publicadas no Maranhão nesse recorte temporal.

Para a realização desta pesquisa, demarcamos o seguinte problema e, por conseguinte, as questões norteadoras que vem ao encontro dos objetivos. Nesse sentido, nos interessa compreendermos em que medida a dinâmica estabelecida entre os livros escolares de leitura e os tipos tipográficos usados na impressão desses artefatos visando a sua natureza, operacionalidade e função no ensino da leitura no Maranhão oitocentos que apontem para subsídios que permitam a elaboração de um catálogo eletrônico para o controle, recuperação da informação e acessibilidade desses artefatos no acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite no período de 1900 a 1930?

Questões norteadoras:

- a) Que livros escolares de leitura foram registrados pela Biblioteca Pública Benedito Leite e quais tipos tipográficos foram usados nas suas respectivas impressões segundo as suas funcionalidades e usos no período?
- b) Qual é a relação entre os tipos usados nas impressões dos livros escolares de leitura

catalogados na Biblioteca Pública Benedito Leite, sua circularidade na instrução maranhense e o ensino das escritas prescrito nos programas visando a cultura material escolar?

- c) Até que ponto o uso de diferentes *typos* nos livros de leitura registrados na Biblioteca Pública Benedito Leite visando o nível de recepção dos livros escolares pode ter influenciado nos métodos de ensino da escrita na instrução pública maranhense no período em tela?
- d) De que forma a elaboração de um catálogo técnico sobre os diferentes tipos utilizados nos livros escolares de leitura na Primeira República como produto da investigação, poderia resgatar suas respectivas funcionalidades e usos no período que nos ajudem a compreender o ensino da leitura e da escrita hoje na sua historicidade?

A proposta de pesquisa vem ao encontro da linha **Mediação da Informação**, dentre das temáticas cultura material e das instituições de memória e como os tipos tipográficos contribuíram para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e dos processos de leitura no Estado do Maranhão. Sendo assim, o projeto faz uma intercessão entre a História do Livro e da Tipografia, História da Leitura e da Escrita e a História da Cultura impressa.

OS PRIMÓRDIOS DA TIPOGRAFIA NO MARANHÃO

Procurar indícios, rastros e sinais (Gizburg, 2002) para tecer um discurso histórico não é uma tarefa das mais fáceis, principalmente quando mais recuamos no tempo, por dois motivos: o primeiro pela necessidade de localização das fontes, nem sempre disponíveis ou quando existem, estão dispersas em diferentes lugares da memória (Nora, 1993), como arquivos, bibliotecas, museus entre outros. O segundo, que prescinde do entendimento dos termos, expressões e formas de construção textual do passado. Esses são desafios a serem enfrentados pelos historiadores que, ao adentrarem nesses lugares, precisam entender, também, as regras e as estruturas de organização dadas pelos profissionais da informação (bibliotecários, arquivistas, por exemplo) ao arrumarem em uma perspectiva labiríntica as fontes bibliográficas e arquivísticas (Baratin; Jacob, 2006).

O período republicano no Maranhão é marcado por fortes embates entre os intelectuais, tendo como palco os jornais que circularam, desde 1821, quando dos prelos da Tipografia Nacional Maranhense circulou O Conciliador, primeiro jornal publicado na Província maranhense. Equipamentos e pessoal foram trazidos de Portugal pelo governador Bernardo do Silveira. A partir

de então, vai ocorrer uma mudança social e política na cidade de São Luís, posto que, se as notícias circularam, até então, de forma oral, as arengas políticas se faziam nos bancos das praças e nas esquinas da cidade, agora são os jornais a forma pela qual os homens se utilizam para acusar, elogiar ou para divulgarem o cotidiano da cidade. Dessa forma, “O Conciliador era um órgão oficial que apresentava, além da matéria atinente aos atos da administração pública, notícias resumidas e alguma transcrição útil ou variedade.” (Lopes, 1959, p. 29).

Nesse contexto, prolifera a imprensa no Maranhão e, por conseguinte, a profissão de tipógrafos e de jornalistas que se destacam no Brasil, a exemplo de Odorico Mendes, João Lisboa, José Cândido de Moraes e Silva, Cândido Mendes, Estêvão Rafael de Carvalho, dentre outros, que não somente fundaram jornais, como atuaram fortemente como redatores.

Castro (2009), ao estudar a imprensa maranhense, a classifica em dois grupos: os jornais que se destinavam a debater aspectos mais gerais do Estado e os de caráter mais específico, isto é, aqueles que tratavam de assuntos como literatura, religião ou educação. Sendo que, estes últimos eram mantidos com recursos dos próprios jornalistas e cuja sobrevivência dependia sobremaneira das vendas dessas edições. Ao contrário daqueles que eram mantidos pelos cofres provinciais, a exemplo do Publicador Maranhense, que, mesmo sob “arengas” políticas e ideológicas, conseguiram manter um maior período de circulação. Assim, ao transitarmos pelas pesquisas históricas, essa fonte se constitui em referência primeira e obrigatória para entendermos o movimento político, social, cultural e educacional maranhense no oitocentos. Posto que, em preto e branco, encontramos, nas páginas impressas dessas fontes, diversos discursos que nos possibilitam adentrar pelo cotidiano da cidade de São Luís e das demais localidades do Estado.

No período imperial o Maranhão vivia um sensível momento político. Galves (2015) aponta que as atividades tipográficas nessa província têm seu início em meio a um “[...] intenso debate de ideias entre os indivíduos e o poder da Coroa”, frequentes embates políticos por conta das posições contrárias ao movimento da independência. Tais embates ganhavam ruas e praças, emoldurados por folhetos, panfletos e periódicos.

Os primeiros artefatos da arte de imprimir chegam ao Maranhão em 1821, importados de Portugal, com o objetivo de imprimir o Conciliador do Maranhão. Foi a partir do funcionamento da Tipografia Nacional Maranhense que emergiu toda uma plêiade de tipógrafos que colocaram o Maranhão do oitocentos no cenário nacional da arte de imprimir.

A esse respeito, Braga (2015, p. 63) afirma que:

Quanto à tipografia no Maranhão, não restam dúvidas que o trabalho de composição e

impressão de O Conciliador foi o marco inicial das atividades da Tipografia Maranhense, e sua primeira edição impressa, o número 35, datado de 10 de novembro daquele ano, por ter saído com atraso, gerou controvérsias a respeito da data de início das atividades tipográficas no Maranhão.

As tipografias maranhenses utilizavam máquinas oriundas da Europa e dos Estados Unidos, como os prelos Storm-Águia “[...], o que contribuiu para que a Província do Maranhão fosse reconhecida na arte da impressão em nível nacional.”, como afirma Hallewel (2012, p. 182), “Em meados do século XIX, a produção de livros, como manifestação incidental da prosperidade maranhense, alcançou um alto padrão de excelência técnica e estética e volume suficiente para novamente chamar a atenção para as edições provinciais.”.

No período republicano, em especial, entre 1900 a 1930, quando nossas ações políticas, culturais e educativas são colocadas na pauta do novo regime, a produção, circulação e uso de materiais escolares, em especial, os livros de ensino se intensificam, tendo em vista a ideia de progresso, de modernidade e de civilidade e estavam ao encontro dos métodos que contribuíssem para uma apreensão mais dinâmica dos conteúdos e a formação de leitores.

As oficinas tipográficas eram espaços de produção de material local, mas, devido ao empenho dos profissionais daquele tempo, o Maranhão ganhou notoriedade pela qualidade de seus impressos, dentro e além do seu território. O material impresso em algumas tipografias maranhenses ganhava reconhecimento em qualidade e apresentação, de tal maneira que, ao participarem da “Exposição Provincial do Maranhão”, ocorrida em 1866, os trabalhos gráficos executados na província revelaram Belarmino de Mattos e José Maria Correia de Frias como dois dos melhores tipógrafos do Brasil. Hallewell (2012, p. 185) descreve o período áureo da imprensa maranhense.

Durante esses anos [1840-1880], São Luís foi não só o mais importante centro editorial das províncias, e o único de importância nacional, como também o lugar em que a qualidade dos melhores impressores ultrapassava toda e qualquer realização da corte nessa época. Dois nomes se destacam: Belarmino de Mattos e José Maria Correia de Frias, rivais amistosos, cujos contínuos esforços para superar as realizações um do outro foram a causa principal do desenvolvimento técnico e estético da produção de livros no Maranhão. Lugar de destaque na arte de impressão que se amplia durante os anos de 1900 a 1930 tendo a cidade de São Luís 11 tipografias como a Temperança, O progresso, Observador, etc.

Essas tipografias adotavam diferentes tipos tipográficas para a impressão de livros, em especial, os escolares, posto que deveriam apresentar uma estrutura textual que contribuísse para

a leitura e a apreensão de saberes de forma aprazível e formasse interesses por práticas leitoras. Para tanto, o modo pela qual esses objetos foram impressos e os tipos tipográficos nos possibilita entender as intencionalidades de leitura e o modo pelo os conteúdos eram apresentados, a estratégias de disposição das ilustrações e as relações destas com o texto

OBJETIVO GERAL:

Analisar a dinâmica estabelecida entre os livros escolares de leitura e os tipos tipográficos usados na impressão desses artefatos visando a sua natureza, operacionalidade e função no ensino da leitura no Maranhão oitocentos que apontem para subsídios que permitam a elaboração de um catálogo eletrônico para o controle, recuperação da informação e acessibilidade desses artefatos no acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite.

3.1 Específicos:

- a) Mapear e catalogar os livros escolares de leitura registrados na Biblioteca Pública Benedito, identificando-se quais tipos tipográficos foram usados nas suas respectivas impressões segundo as suas funcionalidades e usos no período?
- b) Compreender a relação entre os tipos usados nas impressões dos livros escolares de leitura catalogados na Biblioteca Pública Benedito Leite, sua circularidade na instrução maranhense e o ensino das escritas prescrito nos programas visando a cultura material escolar;
- c) Elaborar um catálogo técnico sobre os diferentes *typos* utilizados nos livros escolares de leitura na Primeira República como produto da investigação, para resgatar seus respectivas funcionalidades e usos no período que nos ajudem a compreender o ensino da leitura e da escrita hoje na sua historicidade.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Em respeito ao que estabelece a Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 no que se refere aos objetivos e princípios metodológicos do mestrado profissional, esta pesquisa será de natureza aplicada; isto é, aquela em que o investigador visa “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51).

Esta proposta de pesquisa, seguirá duas perspectivas para elaborar os fundamentos teóricos e metodológicos que a nortearam e para a elaboração do produto final. No caso deste estudo, um catálogo eletrônico, com os indexadores das obras (autores, títulos, edição, editora, etc.), os tipos tipográficos e as estratégias de recuperação do conteúdo e da localização dos objetos.

A primeira etapa do estudo será a pesquisa bibliográfica com a finalidade de mapearmos o estado do conhecimento sobre o objeto de estudo e as perspectivas metodológicas da pesquisa, que ocorre [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (Fonseca, 2002, p. 32), a exemplo de Frias (1866), Lopes (1955), Marques (1883), dentre outros.

De igual modo, de fará preciso um levantamento sobre as diferentes perspectivas de elaboração de produtos em programas de pós-graduação em mestrado profissionais, como advogam (Vasconcelos; Roux. 2021).

A segunda perspectiva será a pesquisa documental, a ser realizada no acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite com a finalidade de mapearmos os livros escolares que assumem, nesta pesquisa, o caráter de fonte e objetos. Ampliaremos o levantamento na imprensa para mapearmos os processos de circulação e repercussão das obras na sociedade maranhense ou em outras localidades do país, a exemplo da obra História do Maranhão (em suas várias edições) de Barbosa de Godóis e Geografia do Maranhão de Fran Paxeco (1923). Adotaremos, como fonte a os documentos da Associação Tipografia Maranhense pela importância que a mesma assumiu como um espaço de defesa da categoria e da defesa da liberdade de imprensa.

Como método adotaremos, o histórico e o comparado. O primeiro, nos permitirá analisar o problema da leitura em sua dinâmica social e histórica, observando-se as influências e transformações sofridas ao longo do tempo, para compreender adequadamente esse fenômeno no presente.

Pois, o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época (Lakatos; Marconi, 2003, p. 107).

Por sua vez, o método comparativo nos possibilitará estabelecer comparações acerca das similaridades e diferenças dos tipos tipográficos adotados nos impressos escolares, por tipografia, impresso, tempo e lugar de produção dos textos.

Para realizarmos o levantamento (bibliográfico e documental) e com a finalidade de elaborarmos um catálogo eletrônico, como produto da dissertação, tecemos, a priori, alguns procedimentos (possíveis de alterações), que estão relacionados as questões norteadoras e os objetivos específicos. Para a realização da pesquisa, adotaremos os livros impressos escolares em:

a) Livros escolares maranhenses impressos no Maranhão; b) Livros escolares de autores nacionais usados no Maranhão; Livros escolares de autores estrangeiros usados no Maranhão. Nessas obras, procuraremos observar:

a) Tipos usados nas impressões: Natureza, trajetória, estrutura e função tipográfica; Tipos específicos do século XX: Natureza, trajetória, estrutura e função tipográfica; Contexto tipográfico nacional; Contexto tipográfico maranhense; b) Diagramações dos tipos: mudanças, regularidades, especificidades: capa e contracapa; sumários e índices, divisão dos itens e das matérias; função das margens e dos recuos.

Para tanto, estabelecemos, a priori, as categorias que nortearam o estudo: memória, indexação e recuperação da informação

CONCLUSÃO

A proposta investigativa apresenta um potencial de aplicabilidade, tendo em vista que no tempo atual em que o acesso à informação se torna cada vez mais refém das tecnologias, contribuindo dessa forma para uma ampliarmos o conhecimento sobre o passado e o presente.

Ao propormos a elaboração de um catálogo eletrônica centrado nas obras raras, publicadas no Maranhão no período de 1900 a 1930, que se encontram custodiadas na Biblioteca Pública Benedito Leite, estaremos contribuindo para a preservação e divulgação das instituições de memória, e do desenvolvimento e expansão de acervos. Esta pesquisa contribuirá para compreendermos o lugar do Maranhão no processo editorial e na produção de impressos e como a mais antiga e atuante aparelho cultural do Estado; a Biblioteca Pública Benedito Leite preservou as materialidades, que, contudo, precisam de instrumento de divulgação e, conseqüentemente acesso.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Maria de Fátima Almeida. **Livros, folhetos, jornais..., tudo à venda na Botica de Padre Tezinho**. Rio de Janeiro: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império (1835-1889)**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Algés: Difel, 2002, 244 p.

BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. 2. ed, Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

BORRALHO, José Henrique de Paula. **Uma Athenas equinocial: a literatura e a fundação de um Maranhão no Império brasileiro**. São Luís: EDFUNC, 2010, 444 p.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia cultura e revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIAS, J. M. C. de. **Memória sobre a tipografia maranhense**. Apresentado como prova tipográfica na Exposição Provincial de 1866. São Luís: Indústria do Maranhão, 1866.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: EDUSP, 2012.

JORGE, Sebastião. **A linguagem dos pasquins**. São Luís: Lithograf, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed.

– Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Antonio. **História da imprensa no Maranhão**. Rio de Janeiro: DASP, 1959.

MARQUES, César Augusto. **História da imprensa do Maranhão**. [Primeira parte]. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, tomo XLI, p. 199-225, 1883.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. n. 10, 1993.

VASCONCELOS, Ana Lúcia F. de S; CESAR, Ana Maria Roux. **Metodologia científica: práticas para mestrados profissionais**. Editora Mackenzie; 2021.

EDUCAÇÃO E QUESTÃO AGRÁRIA NO MARANHÃO NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960: SOBRE A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO (1952-1963)

Wilson Amaral de Araujo²⁹⁶
Rita de Cássia Gomes Nascimento²⁹⁷

Resumo: O presente trabalho objetiva levantar reflexões sobre a relação entre Educação e a Questão Agrária no Maranhão nas décadas de 1950 e 1960 a partir da pesquisa em andamento “A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO (1952-1963): Estado, Poder e Luta de Classes”, aprovado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pelo Instituto Federal do Maranhão, no segundo Edital nº 18/2024 - PRPGI/REITORIA/IFMA, PIBIC ENSINO SUPERIOR 2024/2025. Com base em Antônio Gramsci, a pesquisa é bibliográfica e documental com coleta de dados em arquivos. A pesquisa, ainda em andamento, aponta que as décadas de 1950 e 1960 são marcadas pela intensificação das complexas relações de dominação no campo brasileiro. Nesse período, dá-se, sobretudo, a multiplicação de conflitos no campo pelo Brasil, potencializados, entre outros, pelo processo organizativo dos trabalhadores rurais, apoiados, em sua maioria, em bandeiras de lutas como: reforma agrária, direito à organização em sindicatos, acesso a direitos trabalhistas. A construção da CNER está ligada a esse contexto. Espera-se que os resultados contribuam para a compreensão das relações entre educação rural, políticas públicas e dinâmicas sociais no Maranhão.

Palavras-chave: Educação. Questão Agrária. Maranhão. CNER.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa comunicar as reflexões acerca da relação entre educação e questão agrária no Maranhão nas décadas de 1950 e 1960 a partir da pesquisa em andamento “A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO (1952-1963): Estado, Poder e Luta de Classes”, (PIBIC- IFMA).

Investigar a história e a política da educação rural no Maranhão, com foco na Campanha Nacional da Educação Rural (CNER) entre 1952 e 1963, faz-se importante por contribuir nos

²⁹⁶ Graduando em Licenciatura em Ciências Agrárias. IFMA/ Campus São Luís Maracanã. Bolsista PIBIC/ IFMA 2024-2025. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Prática Docente (NEdu/ IFMA Maracanã). E-mail: wilson.amaral@acad.ifma.edu.br

²⁹⁷ Doutora em História Social (PPGH/UFF). Professora do IFMA/ Campus São Luís Maracanã. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Prática Docente (NEdu/ IFMA Maracanã). E-mail: rita.nascimento@ifma.edu.br

dados e registros sobre a memória camponesa no Maranhão e produção historiográfica da educação rural. Historicizando, sobretudo, como já citado, a educação rural enquanto política educacional elaborada, predominantemente, de forma verticalizada. Essa opção teórico metodológica permite que se evidencie uma crítica histórica capaz de contribuir para as reflexões sobre a história e memória de organização das classes subalternizadas no Brasil, em especial no Maranhão, e suas relações com o território da educação/formação. Dessa forma, busca contribuir para construção de estudos sobre a história dos trabalhadores e trabalhadoras do campo no Maranhão, enquanto sujeitos ativos, da história que possuem lutas e resistências dentro do contexto das determinações e opressões do capital agrário no Maranhão no século XX.

A importância de estudos de História que busquem a compreensão da complexidade das relações Terra, Estado, Saber e Poder no contexto capitalista no Maranhão faz-se importante, uma vez que, este Estado é o 3º do país com maior número de conflitos agrários, segundo a Pastoral da Terra. Em 2022, o Maranhão registrou 102 áreas de conflitos e sete mortes devido as disputas de terra no campo, ficando atrás apenas do Amazonas, com 110 casos e de Mato Grosso, com 118 (CPT, 2023). Com isso, busca-se fortalecer estudos que contribuam com a memória histórica e política do campesinato no Maranhão, sobretudo das marcas de resistência no contexto das relações de poder e dominação.

2. METODOLOGIA

Apoiando-se no materialismo histórico-dialético, a pesquisa apoia-se em pressupostos teóricos de Antônio Gramsci, filósofo italiano que viveu no início do século XX. Entende-se que é preciso avançar em direção a estudos que tomem a história da educação rural no Brasil em uma perspectiva crítica e dialética, no sentido de abordá-la enquanto totalidade concreta, considerando as questões relativas à Terra, Saber e Poder.

Para tanto, intencionou estabelecer relações entre Educação, Classes Sociais e Estado, em seu sentido integral, bem como o papel dos intelectuais orgânicos na organização da vontade coletiva. Além disso, busca apoiar-se, na concepção de História, Historiografia e questão camponesa, em Gramsci, no sentido de subsidiar as análises sobre a História da Educação Rural. Com base, sobretudo em seus Cadernos 12 e 13 produzidos no cárcere, buscou-se analisar o papel da CNER a partir da questão agrária no Maranhão nas décadas de 1950 e 1960. Além de fontes

documentais, parte-se de referências como: Mendonça (2010), Barreiro (1989), Cainelli (1994), Santos & Tavares (2016), Sousa (2010).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Maranhão, a partir de 1950, torna-se centro de um processo mais geral de abertura de frentes de expansão agrícola - ocupação privada das terras por empresários, pecuaristas e especuladores que avançavam sob os territórios já trabalhados pelos camponeses (Barbosa & Almeida, 2013).

As primeiras tentativas de organizações camponesas no Maranhão iniciaram-se entre 1950 e 1960, a partir da mobilização nacional de trabalhadores rurais a favor da Reforma Agrária em encontros e congressos nacionais. Desta forma, em 1954, realizou-se a II Conferência dos Trabalhadores Agrícolas, em São Paulo, onde fora criada a Comissão Estadual de Reforma Agrária do Maranhão. Com o intermédio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), além de marxistas independentes (ou cristãos), em São Luís, a Comissão fora composta de intelectuais e estudantes (Sousa, 2010).

Nesse contexto, em 1952, foram criadas, no Maranhão, através da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Missões Rurais no Município de Bacabal, além do Centro de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais em Coroatá. O processo organizativo nessa região ganhou destaque, nesse mesmo período, pelo fato de os camponeses desta região, organizados em sindicatos, terem desenvolvido uma campanha de massa pela Reforma Agrária, via encontros e atividades políticas e de classes, como fora a organização do “1º de Maio”, em 1962, na cidade de Coroatá (MA) (Sousa, 2010).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, ainda em andamento, aponta que as décadas de 1950 e 1960 são marcadas pela intensificação das complexas relações de dominação no campo brasileiro. Nesse período, sobretudo, dá-se a multiplicação de conflitos no campo pelo Brasil, potencializados, entre outros, pelo processo organizativo dos trabalhadores rurais, apoiados, em sua maioria, em bandeiras de lutas como: reforma agrária, direito à organização em sindicatos, acesso a direitos trabalhistas. A construção da CNER está ligada a esse processo.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Zulene Muniz & ALMEIDA, Desni Lopes. **A rota dos grandes projetos no Maranhão: a dinâmica entre o local, o regional e o transnacional**. Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro. Londrina - UEL: 10 a 13/09/2013.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Educação rural capitalista: a contradição a educação de classe popular e a educação modernizadora na Campanha Nacional de Educação Rural**. Campinas, Dissertação de Mestrado-UNICAMP, 1989.

CAINELLI, Marlene Rosa. **Entre a Roça e o Ditado: a Campanha Nacional de Educação Rural Londrina 1952-1963**. Dissertação de Mestrado – PPGH/ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994

CPT. Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no campo Brasil 2022/Centro de documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2023. Disponível em <https://www.cptnacional.org.br/downloads/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14302-livro-2022-v21-web>. Acesso em 12 janeiro de 2024

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.vol. 1.

_____. **Caderno do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.2, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado, educação rural e influência norte americana**. Rio de Janeiro, EDUFF, 2010.

SANTOS, Frednan Bezerra dos & TAVARES, João Claudino. **Questão Agrária e Violência no Maranhão: grilagem,colonização dirigida e a luta dos trabalhadores**. Revista de Políticas Públicas. São Luís, V.20, n.01, p. 361-382, jan/jun 2016.

SOUSA, Baltazar Macaíba. “**Conflitos de terra e sindicatos rurais no Maranhão (1950 a 1964)**”. In: CARVALHO, Claunísio Amorim (org.). Pergaminho Maranhense: estudos históricos. São Luís: Café & Lápis, 2010

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA MASCULINA NO MARANHÃO OITOCENTISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PESQUISA DOCUMENTAL

Raylane Silva da Costa Abreu²⁹⁸
Samuel Luis Velazquez Castellanos²⁹⁹

Resumo: Neste trabalho descreve-se o percurso da pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto "História e Cartografia da Escola Pública Primária Masculina", realizado pelo Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras (NEDHEL), que tem como foco a recuperação e análise de jornais históricos, com o objetivo de mapear a instrução primária masculina no Maranhão no século XIX. Abordam-se os principais desafios enfrentados na coleta e sistematização de fontes documentais; resultados que oferecem uma compreensão mais profunda do contexto educacional em construção do Maranhão da época. Enfatiza-se a relevância da pesquisa para o conhecimento histórico sobre a instrução pública no Oitocentos, destacando-se a Iniciação Científica como essencial para desenvolver a análise crítica, o entendimento de métodos de pesquisa e a compreensão sobre a pesquisa acadêmica; competências essenciais para a formação de pesquisadores.

Palavras-chave: jornais; instrução pública primária; fontes históricas.

1 INTRODUÇÃO

A história da instrução pública no Maranhão durante o século XIX é um campo de estudo que nos permite desvendar as complexas dinâmicas sociais e educacionais desse período. Este relato de experiência, parte do projeto de pesquisa cujo plano de trabalho é intitulado “*História e Cartografia da Escola Pública Primária para o Sexo Masculino*”, desenvolvido entre 1º de setembro de 2023 a 31 de agosto de 2024 no Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras (NEDHEL), O núcleo é composto pelos professores Dr. Cesar Augusto Castro³⁰⁰, Dr. Samuel Luis Velazquez Castellanos, e Dra. Diana Rocha da Silva³⁰¹, além

²⁹⁸ Graduanda em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão e bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão (NEDHEL). E-mail: abreu.raylane@discente.ufma.br

²⁹⁹ Orientador do trabalho. Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: Samuel.velazquez@ufma.br

³⁰⁰ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). E-mail: cesar.castro@ufma.br

³⁰¹ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: dr.silva@ufma.br

das bolsistas de graduação do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e dos mestrados e doutorandos orientados por esses docentes.

O cenário educacional maranhense do século XIX foi marcado por uma série de desafios e transformações, refletindo as tensões entre as práticas culturais, as instituições e as políticas educacionais da época. Neste contexto, é fundamental explorar uma variedade de fontes históricas, as quais podem “[...] proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado” (Barros, 2019, p. 1). E é através dela, que será possível reconstruir de forma precisa e abrangente esse período crucial da história educacional do Maranhão.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem documental, de caráter descritivo e exploratório, com foco no levantamento de jornais maranhenses do século XIX. O processo envolveu diversas etapas, desde a coleta de dados até a transcrição das notícias mais relevantes. Utilizou-se o catálogo de jornais produzido pelo NEDHEL, o qual proporcionou uma visão geral dos periódicos disponíveis. A estrutura do catálogo pode ser observada na seguinte figura.

Figura 1 - Estrutura do catálogo de jornais maranhenses disponíveis em ambientes digitais

CATÁLOGO DE JORNAIS MARANHENSES OITOCENTISTAS DISPONÍVEIS EM AMBIENTES DIGITAIS							
JORNAL	RESPONSÁVEIS/E DITORES	LOCAL	ANO INÍCIO	ANO FINAL	EXEMPLARES	PERIODICIDADE	LINK

Fonte: NEDHEL (2023)

O Catálogo reúne 135 jornais, disponíveis em locais como o Acervo Digital da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL) e na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BN). Para facilitar a verificação das notícias nos periódicos, o professor orientador disponibilizou uma lista de categorias, classificadas em primárias e secundárias. Essa listagem teve como objetivo melhorar o processo de busca e análise, permitindo uma organização mais eficiente dos dados que auxiliasse na identificação das informações mais relevantes.

2.1 Quadro de transcrições

Para sistematizar a coleta de dados, foi elaborado um quadro de transcrições no Google Planilhas, onde registram-se detalhadamente os conteúdos mais relevantes. Essa ferramenta serviu

como um guia essencial para organizar as informações. Por outro lado, utilizou-se a indexação como técnica de análise de conteúdo para extrair e sistematizar os registros garimpados. O quadro de transcrições contém 9 colunas: a primeira classifica a notícia como primária ou secundária; a segunda apresenta o título do jornal; a terceira inclui a data, edição e número. Já a quarta, traz informações do periódico, como o nome do fundador e o endereço; o que nas restantes se registram a página, a notícia propriamente dita, seguida da transcrição *ipsi literis*. Há também uma coluna com links para a página original do jornal e, por fim, uma em que se registram as observações. A próxima figura apresenta uma captura da tela do quadro, facilitando a visualização das informações.

Figura 2 - Captura de tela do quadro de transcrições

CATEGORIA BIBLIOTECA		TÍTULO DO JORNAL	DATA EDIÇÃO/ NÚMERO	INFORMAÇÕES ADICIONAIS (Quantidade de colunas, Frequencia, Fundador, proprietário, gerente, editor, tipografo, tipografia, endereço da typ. e preços.)	LOCALIZAÇÃO DA NOTÍCIA	TÍTULO E TRANSCRIÇÃO DA NOTÍCIA [ipsi literis]	OBS	
PRIMÁRIA	SECUNDÁRIA			P. DA NOTÍCIA E COLUNAS				
O PUBLICADOR OFICIAL (MA) - 1831 a 1841								
Biblioteca Pública Provincial		O Publicador Oficial	Sabado, 3 de Dezembro de 1831, N.º 13	Subscreve-se e distribue-se na Typographia LIBERAL, sita no Largo do Palacio Casa N.º 15, preço por trimestre 2\$400 réis, as folhas avulsas a 120 réis. Possui duas colunas de notícia.	2ª Página, 2ª Coluna.	[...] A Bibliotheca Publica, que as fadigas, e despesas de Cidadãos encarregados pela Camara Municipal de promoverem a sua fundação conseguiram abrir em 3 de Mayo com dous mil volumes, não tem tido augmento posterior. Eu chamo attenção do Conselho sobre um Estabelecimento Literario, que reclama toda a protecção dos amigos da Civilização, e por consequencia da verdadeira Liberdade: elle precisa de socorros pecuniaros para a compra de Livros, e gratificações dos Empregados Chamo igualmente a vossa attenção sobre as Escolas de Primeiras Letras, onde os castigos pelo methodo de Lencastre não podem ter toda a applicação pela população heterogenea, que maior numero de alumnos ministra às ditas Escolas.	https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=740434&Pesq=biblioteca&pagina=50	MARANHÃO. Falla do Exm. o Sr. Presidente da Provincia na Installação do Conselho Geral em o 1.º de Dezembro de 1831. Encontrada através do descritor "Livros" 13/11/23

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com o quadro de transcrições apresentado, a próxima seção se concentrará na análise dos jornais verificados, destacando-se os principais resultados e as contribuições para uma melhor compreensão do tema.

4 RESULTADOS

O processo de verificação abrangeu um total de 15 jornais. *O Publicador Official (MA) 1831-1841* destacou-se com mais de 100 transcrições, distribuídas em várias categorias. Outros jornais relevantes foram *A Nova Epocha (MA) 1856-1858*, com 25, e *A Revista (MA) 1843-1850*, que apresentou 43. A análise da *Chronica Maranhense (MA) 1838-1841* resultou em 10, enquanto *O Legalista (MA) 1840* teve 4 notícias relevantes. Por conta de dificuldades de legibilidade, *O Investigador Maranhense (MA) 1836* e *A Bandurra (MA) 1828* conseguiram registrar apenas 2 transcrições cada. *O Publicador Maranhense (MA) 1842-1885*, ainda em análise, revelou-se

promissor, com 138 em duas categorias verificadas até o momento. O último jornal analisado foi *O Archivo: Jornal Científico e Litterario (MA) 1846*, com 7.

Durante a verificação dos periódicos, constatou-se que o processo de busca pode ser desafiador devido à natureza dos jornais antigos, que frequentemente apresentam um estado físico deteriorado, com algumas edições mutiladas, além das dificuldades impostas pela escrita do período. Mesmo ao empregar os termos da época, a ferramenta de busca do acervo digital nem sempre consegue recuperar as notícias. Assim, frequentemente é necessário examinar manualmente página por página de cada edição do jornal. Nesse sentido, a categoria de “*Escolas/Aulas*” lidera em número de transcrições, seguida pela categoria de “*Instrução Pública/Diretores da Instrução*”, que também alcançou um quantitativo significativo.

4.1 Instrução primária masculina: análise de notícias

A análise das notícias recuperadas dos periódicos revela importantes aspectos sobre a instrução pública primária na província do Maranhão durante o século XIX, destacando-se tanto as iniciativas governamentais quanto as dificuldades enfrentadas na implementação de políticas e práticas educativas. Nesse sentido, foram selecionadas notícias d’*O Publicador Official (MA) 1831-1841* e do *Publicador Maranhense (MA) 1842-1885*. Uma das ações mais recorrentes nas notícias é a criação de cadeiras de primeiras letras, como se indica no seguinte trecho.

[...] Art. 1º Ficão creadas duas Cadeiras de Primeiras Letras para meninos uma no Logar de Santa Maria de Sipaú, no Termo do Mearim, e outra no Logar de Trisidella na Comarca de Caxias.

Art. 2º Os Professores d'estas Cadeiras serão providos na forma das Leis em vigor, vencerão o ordenado annual de tresentos e cincoenta mil reis, se ensinarem pelo methodo de Lencastre, e o de trezentos mil reis se pelo ordinario [...] (O Publicador Official, 1838, p.1).

A criação de novas cadeiras reflete uma tentativa de expandir-se o acesso à instrução pública para meninos em áreas específicas da província. Outro aspecto relevante é a ênfase nos métodos de ensino, especialmente o método Lancasteriano, que era preferido e recompensado com salários mais altos. Castellanos (2020, p. 6) explica que a estratégia de implementação desse método foi adotada em todas as províncias brasileiras e que os materiais adquiridos para sua implantação serviriam como objetos escolares que formalizariam e disseminariam o ensino por monitoração. Outro aspecto recorrente e local é a baixa frequência escolar, como pode ser

verificado no trecho do relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial em 18 de outubro de 1877, pelo Dr. Francisco Maria Correia de Sá e Benevides.

Instrução Publica.

[...] Infelizmente n'esta provincia ainda é desanimador o resultado apresentado pela estatística. Durante o anno findo segundo os dados existentes foram todas as escolas da provincia frequentadas apenas por 4004 alumnos. 2973 do sexo masculino e 1031 do sexo feminino; sendo examinados durante todo o anno 31 alumnos, 29 do sexo masculino e 2 do sexo feminino!!!

Foi inferior a frequencia á do anno de 1875, que subio a 5003 alumnos, sendo 3775 do sexo masculino e 1228 do sexo feminino: ainda inferior á do anno de 1874, que foi de 4793 alumnos.

Segundo os dados estatísticos a população em idade de frequentar as escolas corresponde ao setimo da população.

Em relação à população da provincia, cincoenta mil meninos deveriam frequentar as escolas; e no enttanto a frequencia real não corresponde à duodecima parte d'essa cifra. (Publicador Maranhense, 1877, p. 1)

O trecho do documento revela uma realidade preocupante sobre a baixa frequência escolar na província. O relatório destaca que, ao longo do ano de 1876, apenas 4004 alunos frequentaram as escolas da província, sendo 2973 do sexo masculino e 1031 do sexo feminino. Essa distribuição revela uma disparidade significativa entre os gêneros, com uma clara predominância de alunos do sexo masculino. Além da baixa frequência geral, o relatório também aponta para uma redução no número de alunos examinados. Também é destacado a questão da discrepância entre o número real de alunos frequentando as escolas e o número estimado de crianças em idade escolar, deixando evidente que uma parcela significativa da população jovem não frequentava as escolas. As barreiras ao acesso à instrução pública eram diversas, indo desde a problemas de infraestrutura, políticas inadequadas e as questões socioeconômicas que nortearam ações e práticas.

A instrução primária no Brasil imperial não era apenas um meio de instruir as crianças, mas também uma ferramenta fundamental para a construção de um Estado nacional; ou seja, “instruir as 'classes inferiores' era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação” (Faria Filho, 2007, p. 137). Essa visão está em consonância com as notícias da época que discutem a criação de escolas de primeiras letras, evidenciando a intenção governamental de formar cidadãos que pudessem participar do projeto de um país independente, sendo a instrução considerada como um mecanismo essencial para a governabilidade, reforçando a ideia de que o acesso à instrução pública primária não era apenas um direito, mas uma necessidade para consolidar-se nação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, a análise dos registros sobre a instrução pública primária nos jornais do século XIX no Maranhão revelou uma perspectiva única sobre as dificuldades em escolarizar, evidenciando-se tanto as iniciativas quanto os desafios para educar-se crianças do sexo masculino. Essas dificuldades iam desde a carência de infraestrutura adequada até a falta de professores qualificados e materiais didáticos suficientes, além da persistente baixa frequência escolar, que resultava em um número de alunos bem inferior ao necessário para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos pelo governo da época. Apesar dos esforços em expandir o ensino com a criação de novas cadeiras e a adoção de métodos inovadores, como o método Lancasteriano, as condições socioeconômicas e as políticas locais frequentemente limitavam o sucesso dessas iniciativas. Assim, o cenário educacional maranhense no Oitocentos revela um projeto de escolarização ainda em construção, enfrentando barreiras significativas para se consolidar.

Essas dificuldades, porém, não se limitam ao campo educacional da época, mas também se manifestam no processo de pesquisa atual. Lidar com essas fontes históricas vai além de entender os eventos narrados; envolve o desafio de acessar e interpretar registros que, ao longo do tempo, sofreram desgastes físicos e cujas transcrições podem ser imprecisas. Além disso, a inadequação de algumas ferramentas de busca digital torna o trabalho ainda mais complexo, requerendo paciência e rigor na análise dos documentos.

Apesar dessas dificuldades, a participação na Iniciação Científica tem sido fundamental para o aprendizado e formação acadêmica e investigativa. A experiência permitiu desenvolver habilidades em análise documental, técnicas de indexação e avaliação crítica de fontes históricas. Com o apoio dos professores do núcleo, foi possível superar os desafios encontrados e aprimorar a capacidade de análise crítica, enriquecendo a compreensão sobre a pesquisa acadêmica, competências essenciais para a formação de um pesquisador.

REFERÊNCIAS

CASTELLANOS, S. L. V. A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 36, e 71156, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6dQ74CQ6tJRg7wmd3ZmSyzS/>. Acesso em 26 ago. 2024.

D'ASSUNÇÃO BARROS, J. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, [S. l.], v. 11, n. 02, p. 03–26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/15006>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. *In*: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T. (Org). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

O PUBLICADOR OFFICIAL, São Luís, 9 jun.1838.

PUBLICADOR MARANHENSE, São Luís, 25 out.1877.

ENSINO DA LEITURA NO MARANHÃO E NO PARÁ NO IMPÉRIO: PRIMEIROS APONTAMENTOS ³⁰²

Andréia Vaz Cunha de Sousa³⁰³
 Samuel Luis Velázquez Castellanos³⁰⁴

Resumo: Neste trabalho abordam-se os processos de ensino da leitura no Maranhão e no Pará províncias via livros escolares trazendo resultados parciais da investigação em andamento, já que a instrução escolar no Brasil se tornou obrigatória com a Constituição de 1834, fomentando-se a produção e circulação de livros de leitura e de livros escolares para tal finalidade. Analisam-se dois livros de leitura de autor maranhense e paraense utilizados na instrução pública: *O Livro do Povo* de Antônio Marques Rodrigues (MA) e *O alforge da Boa-Razão* de Bruno Seabra (PA). Usam-se os pressupostos teórico-metodológicos da história cultura auxiliados na pesquisa bibliográfica e documental. Apontam-se resultados preliminares que indicam que o ensino da leitura no Maranhão e no Pará no período foi marcado por profundas desigualdades regionais e socioeconômicas, que limitavam o acesso à escola, à alfabetização para a maioria da população apontando a diferenciação das práticas.

Palavras-chave: livro escolar. Instrução primária. Ensino da leitura.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz resultados parciais da investigação em andamento de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará que aborda o ensino da leitura no Maranhão e Pará no período de 1860 a 1930 através dos livros didáticos utilizados para essa finalidade desenvolvida junto Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras – NEDHEL. Assim, objetiva-se avaliar as concepções de leitura evidenciadas em livros de leitura e sua influência na instrução primária no Maranhão e Pará no período imperial.

Em nosso país, os estudos acerca da história da alfabetização são recentes e insatisfatórios. Soares (1989), em uma análise das produções sobre alfabetização do período de 1970 a 1989,

³⁰² Este texto é decorrente dos estudos da pesquisa de tese do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Pará e de minha dissertação de mestrado *A formação de leitores no 2º ano do Ensino Fundamental: um estudo na UEB Olavo Melo* PPGBE da Universidade Federal do Maranhão.

³⁰³ Doutoranda em Educação – PPGE da Universidade Federal do Pará. E-mail: andreivaz@gmail.com

³⁰⁴ Pós-Doutor em Educação e professor orientador no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. E-mail: samuel.velazquez@ufma.br

demonstra a escassez de pesquisas que envolvem as questões históricas sobre a temática. As autoras Frade & Maciel (2006) validam a existência de uma lacuna nos estudos que envolvem o tema. Acerca da análise das pesquisas que privilegiam esse eixo, a partir da data referida por Soares, observa-se o crescimento, nos dias atuais, dos Grupos de Pesquisa que organizam a História da Alfabetização Brasileira, esclarecendo a que se referem os métodos, cartilhas e concepções, assim como as memórias dos professores.

Diante desse contexto, julgamos estar traçando o caminho pertinente, haja vista que os estudos sobre a alfabetização, por mais que estejam sendo desenvolvidos, ainda estão distantes de se findar. Dessa forma, é imprescindível analisar a história da alfabetização no Brasil, para enxergarmos o processo histórico que permeou o ensino da leitura. Neste contexto, centralizar a história da alfabetização no Maranhão e Pará, complementa essa história.

Deste modo, diante da insuficiência de estudos acerca da história da alfabetização no Brasil, consideramos urgente e necessária a expansão dessa temática, particularmente no que diz respeito à perpetuação do uso das cartilhas como único material didático no processo de alfabetização nas décadas de 60 a 90. Conforme Boto (2016):

Estudar a alfabetização sempre foi um tema e um problema na produção da pesquisa pedagógica. Compreender a cultura específica produzida no interior da escolarização significa também percorrer os modos pelos quais a escola transpõe didaticamente os conteúdos mais amplos de um acervo cultural que se constituiu historicamente nas diferentes sociedades. (p.ii)

Assim, o ensino da leitura demonstra-se responsável pelo fracasso escolar nos últimos anos, pois nota-se que os índices oficiais sobre a aprendizagem das crianças brasileiras em relação à leitura são inferiores ao desejado, podendo-se citar como exemplo, a avaliação do desempenho em larga escala, Prova Brasil de 2017, na qual se avaliou a competência leitora e de resolução de problemas de aluno do 5º e dos 9º anos. Nesse teste, os resultados evidenciaram que, numa escala de proficiência de níveis de 1 a 9, eles se encaixaram no 2: o nível 1 com habilidades mais simples e o 9 mais complexas (Brasil, 2017).

Diante desses resultados evidenciados, estudar a alfabetização bem como o ensino da leitura é uma prioridade, haja vista que, em um percurso de longa duração, a educação não teve prioridade em políticas públicas, contudo entende-se que desenvolver-se culturalmente é investir na cultura letrada de uma nação, do contrário não é possível avançar.

2 O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL

A história do ensino da leitura apresenta dificuldades para prosseguir. No século XIX, a escola, repetidas vezes, ainda admitia que a maneira mais eficaz de alfabetizar a criança era

ensinando-lhe a decifrar letras (Chartier; Hebrard, 1995). A concepção de que para ler é indispensável dedicar um tempo da vida escolar à aprendizagem desse mecanismo, para somente depois ensinar a compreensão do escrito, como se verificava há mais de cem anos, ainda está presente no ensino da leitura. De outro modo, seria contraditório pensar que os sujeitos aprendem a ler na escola, todavia não conseguem fazer uso da leitura fora dela, como demonstram os estudos de Soares (2011).

A alfabetização escolar é um processo complexo que abrange ações humanas e políticas. Nas sociedades contemporâneas, essa relação é formada por dois aspectos: ela impõe a necessidade de inclusão dos não alfabetizados no mundo da cultura escrita e nas situações de uso da linguagem e também procura formulação de meios satisfatórios para implementar ações no sentido de concretizar tal inclusão através da participação do sujeito em demandas políticas, sociais e educacionais (Mortatti, 2000)

A educação brasileira começou a avançar consideravelmente somente após 1807, período em que Portugal foi invadido pelas tropas Francesas e a Corte Portuguesa, com sua família real mudaram-se para o Brasil, tornando-o sede do reino português. À vista disso, houve um maior desenvolvimento administrativo, onde o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras (Mortatti, 2000). Em contrapartida, os outros níveis de ensino não demonstravam avanços:

O ensino primário era a —escola de ler e escreverl, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas cadeiras consideravelmente e o secundário se manteve dentro do esquema das —aulas régiasl, mas recebeu várias novas —cadeirasl (disciplinas), principalmente em cidades de Pernambuco, Minas Gerais e, é claro, Rio de Janeiro (frI, 2003, p. 10).

No Brasil, a educação escolar tornou-se obrigatória no Império com a Constituição de 1834, e partir da República, o governo priorizou as instituições escolares e a propagação da instrução elementar transferindo aos governos provinciais o encargo das escolas primárias e secundárias em virtude da necessidade de educar o povo conforme os ideais republicanos, uma vez que era de interesse destes perpetuar a perspectiva iluminista (Mortatti, 2004).

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja, a criação de condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas, também, dotar esse estado de condições de governo (Lopes; Faria Filho, 2007, p. 137).

Mais tarde, a década de 1850 foi marcada por grandes realizações na educação; onde o ensino da leitura passou a ser debatido de forma mais sólida. Neste período no Brasil, o enfoque dos estudos sobre a educação tratava sobre a busca de expansão do atendimento escolar (Boto, 2019); para além das disputas de métodos, tinha-se a necessidade de ofertar educação para todos, porém, esta mesma instituição não desempenhava sua função no sentido de propiciar o ensino da leitura e da escrita, tampouco manter os alunos nas escolas. (Sousa, 2020)

Em virtude do fracasso escolar, Antônio Feliciano de Castilho publica seu *Método Português Castilho* para a aquisição da leitura e da escrita, por volta de 1850. Tal ferramenta partia do princípio do ensino do som das letras, retratando-se assim como um método fônico. De acordo com Boto (2016), para Castilho, o som é a sustentação do aprendizado da língua:

Ao elaborar seu método de ensino, Castilho irá apresentá-lo como fundação do novo absoluto no que toca às questões pedagógicas. Todavia, tratava-se de método que ainda pressupunha a aquisição da habilidade de escrever posteriormente ao aprendizado da leitura (Boto, 2016, p. 269).

Deste modo, Castilho conceituava seu método inovador e admitia romper com o modelo tradicional de palmatórias; entretanto tinha a concepção de que qualquer que fosse o ensino, seria necessário recorrer a repetições. Nesse sentido, o Método Castilho sofre duras críticas, já que o ensino que prioriza o estudo da letra, mesmo que contextualizada com histórias e cantos, não seria significativo aos olhos das crianças (Boto, 2016).

Outros métodos portugueses (que exerceram influência na educação desta nação naquele período) vinculados a cartilhas foram surgindo e também sofreram duras críticas, pois traziam a ideia de que a alfabetização era baseada no aprendizado da leitura para em seguida aprender-se a escrita (Boto, 2016); tais métodos não foram suficientes para sanar o fracasso escolar, tendo como protagonista principal o analfabetismo.

Assim, as cartilhas representaram um material didático muito utilizado nas escolas primárias, haja vista que facilitava o professor no ensinamento da leitura e escrita. Todavia, limitava-se o ensino a uma técnica, desconsiderando o que as crianças têm a dizer, decorrendo uma leitura de soletração e memorização. A cartilha poderia ser uma prática de transformação ou conservação da realidade, caracterizando-se como um instrumento de disseminação e manipulação de ideias valorizando a classe burguesa. (Colares, 2015)

Contudo, os estudos de Castellanos (2007), apontam que o ensino da leitura e da escrita através das cartilhas no Maranhão era prejudicado pelo efeito simbólico e repressivo, uma vez que não se tinha a compreensão dos textos, a não pronúncia adequada das palavras e a não entonação correta das frases, o que era consequência dos castigos psíquicos e corporais. Pontua ainda que a despeito das diferentes metodologias exercidas pelos docentes, a prática da sabatina demonstrava ser regularizado na Primeira República de modo geral, na medida em que era comum seu uso em São Luís e alguns municípios do Maranhão. (Castellanos, 2007)

3 OS LIVRO PARA O ENSINO DA LEITURA NO MARANHÃO E PARÁ

A segunda metade do século XIX, especificamente os anos finais do Império no Brasil representaram um momento de grande relevância para a história da leitura escolar. Na década de 1870, o Imperador D. Pedro II preconiza uma reforma do ensino público:

A República confirma essa medida, e a nova situação provoca uma explosão no mercado, com reflexos na produção. As obras didáticas passam a ocupar considerável fatia do comércio de livros, podendo-se registrar sumariamente, como evidências da mudança, os principais títulos publicados entre 1890 e 1910, (Zilberman, 1996. p. 16).

Entretanto, este ensino não era valorizado por parte da Instrução pública, o que motivou o crescimento inclusive de instituições privadas para sanar os problemas oriundos do ensino público. Neste cenário, o mercado produtor de livros didáticos ganhou espaço, atendendo estudantes que frequentavam as escolas privadas e públicas, sendo válido acrescentar que as Instituições públicas sobreviviam de doações, da adoção pelo Governo ou mesmo da compra de obras para distribuição entre os estudantes (Bittencourt, 2008).

No período Imperial no Brasil, o ensino da leitura reflete aspectos fundamentais da organização política, social e econômica do país, particularmente no que tange à implementação de políticas educacionais voltadas para a alfabetização. O sistema educacional do Império, marcado por profundas desigualdades regionais e por um caráter elitista, teve um impacto significativo nas províncias do Maranhão e do Pará, que, apesar de suas peculiaridades socioeconômicas, enfrentaram desafios semelhantes no que se refere à ampliação do acesso à leitura e à alfabetização.

Nesse sentido, a pesquisa em andamento nos permitiu compreender que, no Maranhão, *O Livro do Povo* de Antônio Marques Rodrigues marcou a história da imprensa, constituindo-se

na obra de maior tiragem e distribuição em toda a história da província, sendo adotado inclusive em várias províncias do Brasil, como Pará, Rio de Janeiro, Bahia, chegando também em Portugal.

O Livro do Povo (1861) foi um livro de leitura composto de lições da Bíblia e lições de moral, representou um marco para a tipografia maranhense na segunda metade do século XIX, com a maior número de edições, a maior distribuição entre as escolas e sobretudo, o menor custo. De autoria de Antônio Marques Rodrigues (1826 – 1873) advogado, poeta, professor, político e Inspetor da Instrução Pública no Maranhão, tornou-se uma das maiores edições feitas na Província no século XIX, no intuito despertar o gosto da leitura na população.

Autorizado pelo Bispo do Maranhão e da Bahia, que concebia a doutrina cristã, presente no Livro do Povo, como via de salvação de todas as almas, constitui-se como a principal referência de instrução religiosa orientada para as crianças do Maranhão. No prefácio Antônio Marques Rodrigues apresenta a intenção de sua escrita: “intentamos escrever a vida de N. S. Jesus Cristo, para ser lida nas escolas primárias, e por qualquer pessoa do povo”; bem como a finalidade desse artefato: “satisfazer uma grande necessidade do nosso ensino primário, a uniformidade dos livros de leitura, vulgarizar a história do Salvador do Mundo, os seus milagres, a sua doutrina, e os melhores preceitos de economia e ordem, tais são os fins, que temos em vista com a publicação do Livro do Povo.” (Rodrigues, 1864, p. 6).

O autor expõe ainda a presença das autoridades eclesiásticas de D. Manoel, Arcebispo da Bahia, e D. Luiz, Bispo do Maranhão, caracterizando-se como uma obra recomendada, autorizada pelos clérigos para circulação nas escolas de primeiras letras de algumas províncias. A menção dessas autoridades, demonstra o controle e a vigilância do Estado e da Igreja na educação, se efetivava por meio dos livros didáticos, onde pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. (Bittencourt, 2008). Em seguida, Rodrigues (p. 7, 1864) finaliza o prefácio exaltando os preceitos cristãos propostos a mulher – carinhosa mãe, filha obediente e fiel esposa – e ao homem – amar a Deus sobre todas as coisas, e ao próximo como a ti mesmo.

Por outro lado, o segundo livro que analisado trata-se de *O alforge da Boa-Razão* (1870) de Bruno Seabra, uma obra de reflexão filosófica e literária que aborda questões sobre a razão, a existência e o autoconhecimento. O autor é natural do Pará, poeta lírico, romancista e folhetinista, cultivava o humor em seus versos e poesias, seus escritos convidam o leitor a refletir sobre a condição humana, os limites da racionalidade e o papel do indivíduo na sociedade. A pesquisa inicial aponta que a obra paraense foi publicada em um contexto menos visível, como de forma independente ou com tiragem pequena, ele pode ter circulado em comunidades locais, eventos

culturais específicos ou até mesmo em coleções particulares e em razão disso ainda não encontramos indícios concretos de sua circulação.

Contudo, os estudos apontam ainda que no Maranhão, o ensino da leitura era marcado por iniciativas privadas e religiosas. As escolas públicas eram escassas e geralmente mal estruturadas, limitando o alcance da alfabetização à população mais pobre. Já no Pará, a iniciativa privada e religiosa foi crucial para o ensino da leitura, muitas escolas existentes eram dirigidas por ordens religiosas ou por professores particulares, o que resultava em uma educação voltada principalmente para as elites locais, em detrimento da maioria da população, que permanecia analfabeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos preliminares da pesquisa em andamento apontam que o ensino da leitura no Maranhão e no Pará durante o Império foi marcado por profundas desigualdades regionais e socioeconômicas, que limitavam o acesso à alfabetização para a maioria da população. As iniciativas educacionais, tanto públicas quanto privadas, eram insuficientes para atender às necessidades de um vasto território, com populações dispersas e, em muitos casos, economicamente marginalizadas.

Muito embora a educação tenha sido reconhecida como um direito na Constituição de 1824, sua implementação foi desigual, e o analfabetismo permaneceu uma realidade constante no Brasil imperial, especialmente nas regiões mais periféricas das províncias do Maranhão e o Pará. A precariedade do ensino público, a falta de investimento em professores e a adoção de métodos de ensino pouco eficazes contribuíram para a manutenção de um sistema educacional excludente e elitista.

Nessa esteira, em relação ao *Livro do Povo*, de Antônio Marques Rodrigues, ponderamos que o mesmo representou um grande marco na história dos livros didáticos na província do Maranhão, iniciando uma nova fase na história da educação maranhense que anteriormente, utilizava manuais publicados no exterior. Com a implantação da imprensa tipográfica no Maranhão, passou-se a produzir seus próprios livros didáticos, despertando o interesse em outros autores locais.

Já a obra *O Alforge da Boa-Razão* de Bruno Seabra, foi um livro que se destacava por sua profundidade filosófica e por sua capacidade de provocar no leitor uma reflexão sobre a vida e o

papel da razão na experiência humana. Bruno Seabra consegue, de forma coerente, unir literatura e filosofia, oferecendo uma obra que dialoga tanto com o público que busca entretenimento quanto com aquele que procura um texto mais reflexivo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e o saber escolar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOTO, Carlota. **Alfabetização: entre o método fônico e o construtivismo, a necessidade de reconstruir debate**. Jornal da USP, mai. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/alfabetizacao-entre-o-metodo-fonico-e-o-construtivismo-a-necessidade-de-reconstruir-o-debate/>. Acesso em: 04 mai. 2019.

BOTO, Carlota. Castilho e João de Deus: rastros do ensino da leitura e da escrita em Portugal do século XIX. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, César Augusto (org.). **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

BRASIL. **Prova Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resultado do PISA 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CASTELLANOS, Samuel Luiz Velazquez; CASTRO, César Augusto. **O lugar do livro e da leitura no Maranhão oitocentista: o gabinete Português de leitura**. Campinas – SP, 2015. Disponível em: [/https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2118](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2118). Acesso em: 26 marc. 2021.

CASTELLANOS, Samuel Luiz Velazquez. **Práticas de leitura no Maranhão na primeira República: entre apropriações e representações**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2007. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/bitstream/tede/117/1/Samuel%20Luis%20Vellasquez.pdf>

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28. (Col. Memória e sociedade).

COLARES, Solange Aparecida de Oliveira. **A origem da cartilha no Brasil como instrumento privilegiado de controle do Estado**. Paraná-PUCPR, 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17575_7459.pdf. Acesso em: 26 març. 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros MG/RS/MT – Séc. XIX e XX. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 606 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

RODRIGUES, Antônio Marques. **O livro do povo**. 4. ed. Maranhão: Typ. do Frias, 1865.

SEABRA, Bruno Henrique. **O alforge da Boa-Razão**. Livrinho pra meninos. 1 ed. Rio de Janeiro: Liv Luso-brasileira, 1870.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília. Inep/Reduc, 1989.

SOUSA, Andréia Vaz Cunha de. **A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**: um estudo na UEB Olavo Melo. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **No começo, a leitura**. v. 16 n. 69 (1996): **Livro didático e qualidade de ensino**. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2370>. Acesso em: 3 out. 2024.

ENSINO RELIGIOSO E AS DETERMINAÇÕES OFICIAIS: DA IMPOSIÇÃO À CULTURA DA PAZ

Cesar Augusto Castro³⁰⁵

Coautor Samuel Luiz Velazquez Castellanos³⁰⁶

Coautor Rafael Blume Pereira de Almeida³⁰⁷

Resumo: Este artigo explora a evolução do Ensino Religioso no Brasil, analisando as suas transformações desde a catequese católica até o ensino religioso democrático e fenomenológico contemporâneo. A pesquisa, focada no Maranhão do século XIX, investiga o impacto de legislações e documentos como a BNCC e a LDB n.º 9.475/97 na construção de uma educação que promove o pluralismo e a cultura da paz. O artigo discute como o Ensino Religioso, que inicialmente visava a formação catequética, gradualmente se emancipou das diretrizes eclesiásticas, tornando-se um componente curricular voltado para a formação ética e cidadã em um Estado laico. Com base em uma análise histórica, o estudo reflete sobre as tensões entre confessionalidade e laicidade, e os desafios atuais da implementação de um ensino pluralista, que visa preparar os estudantes para a convivência democrática em uma sociedade diversificada.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Democracia. Cultura de Paz.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso no Brasil tem passado por profundas transformações ao longo de sua história, desde suas raízes na catequese católica até sua configuração atual, orientada pelo pluralismo e pela

³⁰⁵ Professor Titular (UFMA). Graduação em Biblioteconomia-UFMA (1988). Mestrado em Ciência da Informação-PUC (1993). Doutor em Educação-USP (1998). Pós Doutor em Educação pela USP (2006) e pela Universidade do Porto (2011). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPA e UFMA) e no Curso de Biblioteconomia (UFMA). Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Pesquisa sobre História da Educação (Cultura Material Escolar, Instituições Escolares e imprensa de ensino). E-mail: cesar.castro@ufma.br

³⁰⁶ Pós-doutor em Educação pelo *Centre d'Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines* da *Université de Versailles* – França (2014/2015) e pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2018/2019). Professor Associado III do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: samuel.velazquez@ufma.br

³⁰⁷ Doutorando em educação pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Maranhão, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, participante do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). Especialista em Teologia pela FABAT. É Mestre em Teologia pela FABAPAR - Faculdade Batista do Paraná. Pesquisa sobre livros escolares de Ensino Religioso no Maranhão Oitocentista. E-mail: rafael.blume@discente.ufma.br

promoção da cultura da paz. Este artigo investiga essas mudanças, com foco na escolarização do Ensino Religioso no Maranhão no século XIX, onde tensões entre a confessionalidade e a laicidade refletiram desafios que continuam relevantes até hoje.

Com base em documentos históricos e educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n.º 9.475/97), este estudo busca entender como o Ensino Religioso deixou de ser uma ferramenta de catequização para se tornar um componente curricular que visa a formação ética e cidadã. Em um contexto de pluralidade religiosa e cultural, a disciplina enfrenta o desafio de equilibrar a liberdade de crença com a promoção de valores que incentivam a convivência democrática.

Este artigo explora os estágios históricos dessa evolução e a importância do Ensino Religioso na construção de uma cultura de paz, analisando como o conteúdo religioso nas escolas pode contribuir para o respeito à diversidade e à tolerância.

Este artigo se baseia no diálogo produzido para o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, como estudo apresentado junto à reunião do Pleno sobre Ensino Religioso, o qual ainda é desafiado a produzir pareceres sobre pleitos que marcam alguns conflitos sobre a obrigatoriedade ou não às aulas da disciplina ensino religioso, já que algumas famílias pressupõem que os conteúdos sobre religião podem abalar a fé que professam. Essa pergunta cuja resposta pode clarear o lugar do ensino religioso na escola é preponderante para a dissolução do conflito perante as dúvidas quanto ao sentido de haver um conteúdo próprio dos saberes fundamentais que possa ser facultativo.

Nesta direção este artigo se dirige: primeiro deixando claro que a referida pesquisa está centrada no processo de escolarização do ensino religioso que reúne uma série de interesses de diferentes ordens; segundo explicando que o fato de ser uma pesquisa em história da educação que investiga a escola no séc. XIX, no Maranhão, precisa do discurso oficial dos últimos documentos para entender melhor os primeiros. Observando o ensino religioso como disciplina, optamos, para este artigo, traçar a seguinte linha de reflexão: estágios históricos do ensino religioso que parte da catequese católica e vai até o ensino democrático; orientações oficiais sobre a aplicabilidade do ensino religioso pela cultura da paz e as considerações finais que particulariza as finalidades mais recentes que reacende o diálogo sobre as religiões em uma cultura da paz, localizando o objeto dessa disciplina para a matéria.

2 ESTÁGIOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO

No decorrer da História da Educação no Brasil, o Ensino Religioso passou por fases que marcaram as finalidades de sua inserção e continuidade de seus conteúdos para a formação integral do estudante. A primeira delas está marcada pela Catequese Católica (1822-1891), que, segundo Rueedell (2005), foi fortemente influenciada pelas disputas políticas e religiosas da época. A religião católica era, então, a única

opção do Estado, o que excluía o pluralismo religioso. O contexto, entre o Regalismo e o Padroado³⁰⁸, foi marcado pelas disputas teológicas: galicanismo versus ultramontanos³⁰⁹; disputas políticas: conservadores versus liberais; disputas religiosas: católicos versus outras religiões. Naquela fase, era obrigatório o ensino do Catolicismo, religião como opção do Estado e o pluralismo era combatido como ameaça à unidade nacional. Permaneceu no intervalo entre o ensino jesuítico e o escolar.

A segunda etapa, compreendida entre 1891 e 1934, é caracterizada pelo ensino laico, que, de acordo com Junqueira (2000), foi uma vitória dos ideais republicanos e liberais, separando a religião da escola pública. Durante essa fase, a religião passa a ser responsabilidade exclusiva das famílias e da igreja, sem participação do Estado. A religião passa a ser considerada como opção pessoal, sob a responsabilidade da igreja e da família, não da República, com ausência de informação religiosa, rejeição da monopolização católica. A terceira fase é marcada pelo Diálogo das tradições religiosas (1834-1988-1997). Segundo Junqueira (2000), um tempo de um ensino inter-religioso, sem identidade, de matrícula facultativa de acordo com a fé familiar.

Já a quarta etapa mais recente está associada ao ensino religioso democrático e fenomenológico, que, como afirmado por Sena (2007), tem sua base nas ciências humanas, sendo reconhecida pela Constituição de 1988 como parte fundamental do pluralismo e da convivência democrática. São fundamentos da dimensão curricular para a disciplina e liga ensino religioso às ciências humanas.

O Papa João Paulo II estabelece as “diferenças entre ensino religioso e catequese” (Junqueira, 2000, p. 106), os quais considera diferentes, porém não separados. A catequese ensina a conhecer Jesus Cristo, na vivência da comunidade cristã; usa a linguagem da fé, com professores qualificados como comunidade catequizadora; relaciona fé e vida, com conteúdo que vise ao enfoque da crença, iniciação à fé e à vida em comunidade cristã. Diferentemente, o ensino religioso tem seus objetivos integrados aos da escola, discute

³⁰⁸ O Regalismo foi uma política que subordinava a Igreja ao controle do Estado, conferindo ao monarca autoridade sobre assuntos eclesiásticos, como a nomeação de bispos e a administração dos bens da Igreja. Essa prática tinha o objetivo de limitar o poder da Igreja e garantir que suas ações estivessem alinhadas com os interesses do governo. Já o Padroado foi um acordo formal entre a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa, pelo qual o monarca assumia a responsabilidade pela evangelização e o sustento da Igreja nos territórios coloniais, em troca de poderes sobre a administração eclesiástica, como a nomeação de clérigos e o controle dos bens da Igreja. No Brasil, o Padroado foi fundamental na relação entre a Igreja e o Estado, garantindo que a religião fosse um instrumento de poder e controle social.

³⁰⁹ O Galicanismo foi um movimento que defendia a autonomia das igrejas nacionais em relação à autoridade do papa, particularmente na França. Os galicanos acreditavam que o monarca ou o governo civil deveria ter controle sobre questões eclesiásticas locais, como a nomeação de bispos e a administração dos bens da Igreja, limitando a influência direta de Roma. Em oposição a esse movimento, o Ultramontanismo afirmava a supremacia absoluta do papa em todas as questões religiosas, doutrinárias e administrativas. Defendia que o poder da Igreja deveria estar centralizado em Roma e que a autoridade papal deveria ser reconhecida como superior a qualquer controle local ou estatal. O Ultramontanismo culminou com a proclamação do dogma da infalibilidade papal no Concílio Vaticano I (1870), consolidando a posição do papa como a autoridade final sobre toda a Igreja Católica.

o fenômeno religioso, prima pela linguagem religiosa com professores qualificados, aplica a metodologia da experiência e da reflexão, com enfoque escolar, cultural-religioso. A primeira abordagem catequética tem como objeto a fé; a segunda, a cultura da paz. (Junqueira, 2000).

Durante o Governo Militar, o ensino religioso foi confessional (Lei n. 4.024/61), em decorrência da articulação política da igreja católica (Liga Eleitoral Católica), com forte influência no processo político, como força social indispensável. Não havia programa específico para o ensino de religião e os professores eram voluntários. A disciplina pairava como um “corpo estranho” (Junqueira, 2000, p. 73) sem identidade definida em um processo de transição.

É proposto pela Lei n. 5.692/71 e ensino interrelacional que é interconfessional e Inter-religioso. “[...] Não tem fé como ponto de partida, nem mesmo ousa propor fé como objetivo, pois a fé explícita não pode ser excluída e não pode ser programada: como dizem os teólogos cristão, ela é o dom de Deus, graça.” (Gruen, 1974, p. 11). Passa a articular diferentes confissões cristãs e, posteriormente, diversas tradições religiosas. Situa-se no eixo da Teologia entre as ciências humanas, da Teologia Comparada e o texto utilizado em geral é a Bíblia, com breves exposições sobre as concepções religiosas de cada uma das tradições estudadas.

Gera experiência, informação e reflexão sobre a dimensão religiosa da vida, prepara para uma opção responsável, a partir de um diálogo inter-religioso, prioriza a prática para a formação dos valores humanos, buscando a harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com Deus, procura a formação plena do ser humano, para que seja intuitivo, consciente, crítico, comunitário, participativo, comprometido com a realidade social, política e econômica, gente da história e construtor de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária; incentivador da vivência de valores que favorecessem as relações interpessoais mais humanas e fraternas, constituinte do ensino integral, juntamente com Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa.

Mais próximo ainda do ensino religioso como lugar da formação da cultura de paz na escola está o modelo Fenomenológico, presente na LDB 9.475/97. Essa concepção considera a presença do fenômeno religioso na sociedade, como sentido fundamental da existência humana, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Esse sentido pode ser estudado teoricamente por todas as ciências humanas conjugadas com a fenomenologia religiosa (antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, história, teologia e outras) e determina o ensino religioso como um componente curricular que contribui na formação do cidadão, em uma sociedade pluralista, em que necessita saber dialogar. Acontece a emancipação do ensino religioso “que não é mais uma questão da igreja”. (Junqueira, 2000, p. 23). Passa a trabalhar a religiosidade, não mais a fé, ou

seja, ocupa-se da vida religiosa de cada grupo, cultos, práticas, crenças e métodos; sistematizações teológicas e pastorais; livros sagrados, normas e pessoas. É no contexto do modelo fenomenológico que compreendemos mais detalhadamente os objetivos do ensino religioso a partir dos parâmetros curriculares nacionais e da BNCC.

A Lei n.º 9.475/97 alterou o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96, estabelecendo que o ensino religioso, embora parte integrante da formação básica do cidadão, deve ser de matrícula facultativa e ministrado de forma a respeitar a diversidade religiosa presente no Brasil. A nova redação veda qualquer forma de proselitismo, reafirmando o caráter laico do Estado e enfatizando a necessidade de tratar o fenômeno religioso como objeto de estudo cultural, em vez de promover uma confissão religiosa específica. Essa mudança foi fundamental para consolidar a abordagem fenomenológica no ensino religioso, que visa reconhecer as diferentes tradições religiosas e promover o diálogo inter-religioso nas escolas públicas

3 ENSINO RELIGIOSO E CULTURA DA PAZ

Dito em síntese, a cultura da paz está fundamentada pela redução de todas as formas de violência contra cidadãos de todas as condições e idades; busca promover o Estado de Direito, com acesso à justiça para todos; considera a possibilidade de aprimorar os valores de dignidade, de assegurar a acessibilidade em todos os níveis para os cidadãos indistintamente; de valorizar a colaboração, a solidariedade e de fazer cumprir as políticas humanitárias de respeito às diferenças e garantia da voz das minorias. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos da disciplina ensino religioso estão na formação do estudante capaz de “valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira”; facilitar “a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacente, o processo histórico da humanidade”; “propiciar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando”; subsidiá-lo “na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada”; “analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção

de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.” (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, PNCER, 1998, p. 26-27).

Os objetivos e as competências previstas como resultados esperados do ensino religioso, que está entre as cinco áreas do conhecimento a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, buscam levar em consideração “os conhecimentos da área a partir de pressupostos éticos e científicos, ressaltando que nenhuma crença deve ser privilegiada, ou seja, as diversas culturas, filosofias e tradições religiosas devem ser integradas ao currículo” (Brasil, 2017, p. 436), com base no “reconhecimento e respeito às alteridades” (Brasil, 2017, p. 437). “Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade” (Brasil, 2017, p. 437). A BNCC propõe o ensino religioso “finalidades pedagógicas distintas da confessionalidade” (Brasil, 2017, p. 435); “propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos”; “desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal”. Que o educando seja capaz de construir “seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (Brasil, 2017, p. 436).

No Brasil, o respeito à diversidade religiosa se depara com o desafio de reconhecer as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, que historicamente enfrentam preconceito e marginalização. Embora o ensino religioso seja pautado pelo pluralismo, as tradições africanas ainda encontram resistência dentro e fora das escolas. Professores de confissões religiosas, predominantemente cristãs, muitas vezes hesitam em abordar e valorizar essas tradições, perpetuando o desrespeito religioso e dificultando a implementação de uma cultura de paz nas salas de aula. Para que o ensino religioso efetivamente promova a convivência democrática, é imprescindível que haja formação docente adequada, que reconheça a importância dessas tradições no contexto cultural e religioso brasileiro.

Por meio do ensino religioso, o educando desenvolverá as seguintes competências:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.
7. Entre os conteúdos trabalhado estão: a imanência e transcendência; alteridade (distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”); construção de identidades (representações, saberes, crenças, convicções, valores); finitude; práticas espirituais ou ritualísticas; espaços ou territórios sagrados (tempos, montanhas, etc); Crenças (mitos, divindades, narrativas religiosas, tradições, orais ou textos sagrados, doutrinas religiosas, Ideia de imortalidade); Códigos éticos e morais; filosofias de vida”. (Brasil, 2017, p. 436).

Os objetivos das orientações oficiais mais recentes, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular não atribuem o objeto fé para ensino religioso, mas cultura da paz; não é centrada em Deus, mas nos valores do homem na sociedade e para ela, por meio da garantia dos seus direitos. Não tem nenhum sinal de confessionalidade, nem de inter-religiosidade, e manifestam a emancipação desse ensino das orientações da igreja, que perde seu poder de influenciar ou de impor seu credo como no início da escolarização desse ensino que pretendia ensinar a fé, objeto que não se dá ao ensino.

Apesar dos avanços legais, a prática do ensino religioso ainda enfrenta o desafio do proselitismo, muitas vezes resultante da insuficiente formação dos docentes. A ausência de uma capacitação sólida para lidar com a diversidade religiosa e cultural do Brasil tem levado, em muitos casos, à promoção de valores religiosos específicos, em detrimento de uma abordagem pluralista. Isso reforça a necessidade de uma formação docente que assegure o respeito à diversidade religiosa e contribua para o desenvolvimento de uma convivência democrática e pacífica, conforme preconizado pelos marcos legais e pelos parâmetros curriculares nacionais.

Desse percurso que considera o início da escolarização do ensino religioso como catequese uma relação paradoxal. Explicamos: as disciplinas Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa constituem o quadro que reúne as disciplinas destinadas à

formação integral. Todas são obrigatórias, mas sobra para ensino religioso o caráter facultativo permanece de 1934 a 1988 e, na BNCC (2017) se mistura com o obrigatório.

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável. (Brasil, 1946)

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplinas dos horários normais das escolas oficiais de grau primários e médio. (Brasil, 1967); (Brasil, 1969)

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplinas dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (Brasil, 1988)

O Artigo 33 da LDB - Lei nº 9.475, de 22.7.1997 determina o seguinte:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 431) considera o Ensino Religioso “componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa”.

Que as informações apresentadas neste artigo possam suscitar o diálogo sobre o ensino religioso para a cultura da paz, de modo a dirimir o paradoxo ainda presente entre facultativo e obrigatório, o que continua a gerar dificuldades para a tomada de posição justificada e plausível tanto para as famílias que pleiteiam pelo facultativo, quanto pela escola que se organiza para o ensino obrigatório.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pergunta sobre o objeto que a disciplina Ensino religioso se propõe transmitir, se fé ou religiosidade; se o transcendente ou os pressupostos éticos e científicos; se a existência ou a identidade cultural religiosa; se as práticas pedagógicas ou as práticas religiosas confessionais, é possível avaliar o lugar do ensino religioso na escola e seus efeitos sobre os estudantes, entender o estado laico e a emancipação da matéria que não está mais sob a responsabilidade da igreja católica, sabendo que são diferentes os propósitos desse ensino para a escola e para a igreja. Para esta, o objeto é a fé; para aquela, a cultura da paz, que considera a pluralidade, a diferença, a convivência com tolerância e inclusão, tratando da religião como conhecimento cultural que faz parte do cotidiano da vida social e com ele coopera.

O ensino religioso não é confessional, o Estado é laico e o método de ensino proposto nos documentos oficiais mais recentes, orientados pela Lei de diretrizes e Bases, no. 9.475/97, é fenomenológico. Sendo assim, considera a religião como fenômeno social, que interroga o sentido de existir e o faz teoricamente por meio de todas as ciências humanas interdisciplinares com a fenomenologia religiosa. Um fenômeno que é tratado pela antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, história, teologia, considerando essa matéria como componente curricular formativo e fundamental para o diálogo na sociedade pluralista. Ensino religioso é uma disciplina da matriz curricular, com conteúdos articulados à sociologia, filosofia, antropologia, história, sendo tratado como ciência da religião.

É certo que há um longo caminho percorrido na construção das finalidades do ensino religioso pelas escolas, a partir dos documentos oficiais, que tem início com os jesuítas, com objetivos de catequese que assim se escolariza e vai consolidando a procura de uma configuração científica para um estado laico que orienta uma escola laica, em que a religião continua a existir não com os objetivos semelhantes aos da igreja, que centraliza a fé, mas como fundamentação cultural em um cenário social diverso, tal como ele é.

Como conteúdo formativo e não doutrinário, consideramos que o ensino religioso está encontrando seu lugar como saber escolarizado, definido em seu ambiente pedagógico como ciência, sem nenhum tipo de imposição que comprometa o credo familiar ou exclua qualquer tipo de crença, em respeito aos direitos humanos.

Fica a informação de que o ensino de religião é científico, baseado na cultura e não em doutrinação, articulado às outras disciplinas do currículo próprias das ciências humanas; que exige professores qualificados e não voluntários e que, aplicado aos direitos humanos e ao pacífico convívio só tem a oferecer benefícios ao bem estar social. E dessa forma a escola segue: entendendo que o método de ensino religioso não é confessional e sim fenomenológico.

A promoção da cultura da paz por meio do ensino religioso requer uma mudança substancial na formação dos educadores. O compromisso com a imparcialidade e o respeito à diversidade cultural e religiosa deve ser reforçado, de modo a evitar práticas proselitistas que minam a proposta pluralista do ensino religioso. Em particular, a valorização das tradições religiosas de matriz africana precisa ser integrada às práticas pedagógicas, garantindo que todos os grupos religiosos recebam igual reconhecimento nas escolas. Somente com essa abordagem será possível alcançar a convivência democrática e o respeito mútuo que constituem os fundamentos da cultura da paz..

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Altera o Art. 33 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino religioso nas escolas. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**, São Paulo, Ave Maria, 1998, 3a edç., 26-27.

FRANÇA, A.; SILVA, C. **ODS e a Agenda 2030 no Brasil**. Revista de Inovação em Educação Pública, [s.l.], v. 1, n. 2, 2021. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35> . Acesso em: 30 set. 2024.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino Religioso na escopa pública**, Minas Gerais: Mimeo, 1974.

INSTITUTO AURORA. **ODS 16. Instituto Aurora**, [s.d.]. Disponível em: <https://institutoaurora.org/ods-16/> . Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Cultura de Paz. IFSP**, [s.d.]. Disponível em: <https://bra.ifsp.edu.br/ultimas-noticias/4105-cultura-de-paz> . Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO LEGADO. O ODS 16 – **Paz, Justiça e Instituições Eficazes no Brasil. Instituto Legado**, [s.d.]. Disponível em: https://institutolegado.org/blog/o-ods-16-paz-justica-e-instituicoes-eficazes-no-brasil/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw2Je1BhAgEiwAp3KY73jK7LdaK9cyxmjlerYqal3srp67XNPZP83G18WJQaPZdCLICP2nAxoCrCQQAvD_BwE . Acesso em: 30 set. 2024.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Pontifícia Salesiana, Roma, 2000. p. 353.

RUEDELL, Pedro. **Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática**. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilasalle, 2005.

SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente: Ciência da Religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.7

TERRITÓRIOS EM REDE. **Objetivos para a Educação da Agenda 2030 no Brasil**. Territórios em Rede, [s.d.]. Disponível em: <https://territoriosemrede.org.br/noticias/objetivos-para-a-educacao-da-agenda-2030-no-brasil/> . Acesso em: 30 set. 2024.

HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA PARA MENINAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PLANO DE PESQUISA COMO BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO NEDHEL

Ynara Isabel Oliveira Mendes³¹⁰
 Samuel Luís Velázquez Castellanos³¹¹
 Diana Rocha Silva³¹²

Resumo: Neste estudo apresentam-se as atividades desenvolvidas como bolsista CNPq de iniciação científica do Grupo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras (NEDHEL) inseridas no plano de pesquisa “História da escola pública primária para meninas”. A pesquisa é realizada por meio de atividades teórico-metodológicas e de natureza documental, com foco nas notícias publicadas em jornais maranhenses do século XIX, abrangendo-se um percurso de mapeamento, classificação, categorização e transcrição de notícias publicadas. Conclui-se, após a verificação de 16 jornais, o quantitativo de aproximadamente 221 transcrições no total, com 8 jornais considerados irrelevantes para a pesquisa. Constata-se que a recuperação da informação contribui para a formulação de possíveis materiais que podem alargar temas e objetos à pesquisa em história da Educação.

Palavras-chave: Jornais. Instrução pública primária. Recuperação da informação.

1 INTRODUÇÃO

As fontes históricas possuem um papel fundamental para a História da Educação, possibilitando maior reflexão sobre a configuração de um período onde a imprensa possuía grande responsabilidade na disseminação da informação. O uso de fontes históricas para compreender a estrutura da sociedade do século XIX envolve a imprensa como fonte de informação trazendo como base para esta investigação a sua função como carro chefe no embasamento teórico do conhecimento histórico da época (Pasquini; Toledo, 2014). Segundo Leite (2015, p. 4):

³¹⁰Graduanda do 7º período de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão. E-mail: ynarae04@gmail.com

³¹¹Orientador do trabalho. Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho” (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: samuel.velazquez@ufma.br

³¹²Orientadora do trabalho. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho” (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: dr.silva@ufma.br

Enquanto objeto de estudo e fonte de pesquisa, os jornais, panfletos e revistas tem subsidiado a historiografia em seus domínios e vertentes interpretativas. [...] os periódicos podem ser estudados por meio de seus editoriais, colunas sociais, sessões econômicas, políticas, informativas, artigos, cartas dos leitores, crônicas, noticiários, dentre diversos outros campos que permitem ao historiador elaborar uma análise por um viés social, político, econômico e/ou cultural.

Em vista disso, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas como bolsista¹ CNPq de iniciação científica do Grupo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras (NEDHEL) inserida no plano de pesquisa “História da escola pública primária para meninas”, assim como descrever o percurso metodológico das práticas como pesquisadora e contribuinte para a História da Educação. O núcleo é constituído pelos professores Dr. César Augusto Castro³¹³, Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, e Dra. Diana Rocha Silva, assim como também fazem parte do núcleo as bolsistas de iniciação científica, graduandas do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e os mestrandos e doutorandos que são diretamente orientados pelo corpo docente que compõem o núcleo.

O plano de pesquisa contribui para os estudos da área da educação através do mapeamento e transcrição de notícias publicadas em jornais maranhenses do período oitocentista, alargando possibilidades investigativas dentro do campo por intermédio das verificações pertinentes ao objeto de pesquisa, visando contribuir com viés multiplicativo para a Ciência da Informação e História da Educação, além de proporcionar na vida do discente pesquisador de iniciação científica, a ampliação de horizontes e direcionamento para a ascensão acadêmica.

Reflete-se a instrução pública primária a partir da criação da Lei de 15 de outubro de 1827 com a premissa de que deveriam haver escolas de primeiras letras em todas as cidades, onde instruir as consideradas classes inferiores passou a ser tarefa do Estado brasileiro a fim de compor estratégias pró civilização da nação, e com isso possibilitar o projeto de país independente, além de se estabelecer como o império das leis (Faria Filho, 2007).

2 METODOLOGIA

A pesquisa se sustenta nos pressupostos teóricos-metodológicos da história cultural e de natureza documental, com foco nas notícias publicadas em jornais maranhenses no período em

³¹³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). E-mail: cesar.castro@ufma.br

tela, tais: a) identificação e levantamento dos jornais maranhenses pertinentes à pesquisa; b) mapeamento dos termos referentes à escola pública primária nos jornais maranhenses disponíveis em ambientes digitais; c) transcrição de notícias referentes ao objeto em foco para futura análise do conteúdo; d) organização da informação coletada e transcrita segundo a categorização de termos referentes à história da escola pública primária para meninas

2.1 Ferramentas utilizadas para a pesquisa

A partir do filtro de termos designados pelo orientador do NEDHEL, as pesquisas nos jornais iniciaram pela busca por categorias nestes dispositivos disponibilizados em meio digital nas hemerotecas da Biblioteca Nacional (BN) e no acervo digital da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL). Com objetivo de melhorar a precisão na procura, o Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos apresentou nova listagem de categorias (primárias e secundárias) para consulta que refinaram a recuperação e seriam organizadas de acordo com os assuntos registrados nos suportes.

As mesmas se dividem em: biblioteca; instrução pública/diretores da instrução; escolas/aulas; intelectuais/professores; imprensa; folhetins/romances; revista escolar/jornal escolar, livro/leitura; leitor e objetos escolares. A partir das categorias, é feita a recuperação de notícias por meio da ferramenta de busca que são classificadas.

Depois da classificação, a notícia é transcrita em quadros, assim como os dados que caracterizam o jornal, referentes à data, tipografia e diretores/responsáveis entre outras informações que possam ajudar a identificar o periódico. Todo o procedimento concentrou-se nas etapas de coleta de jornais, classificação de categorias e registro/transcrição de notícias e anúncios veiculados nas publicações.

3 RESULTADOS

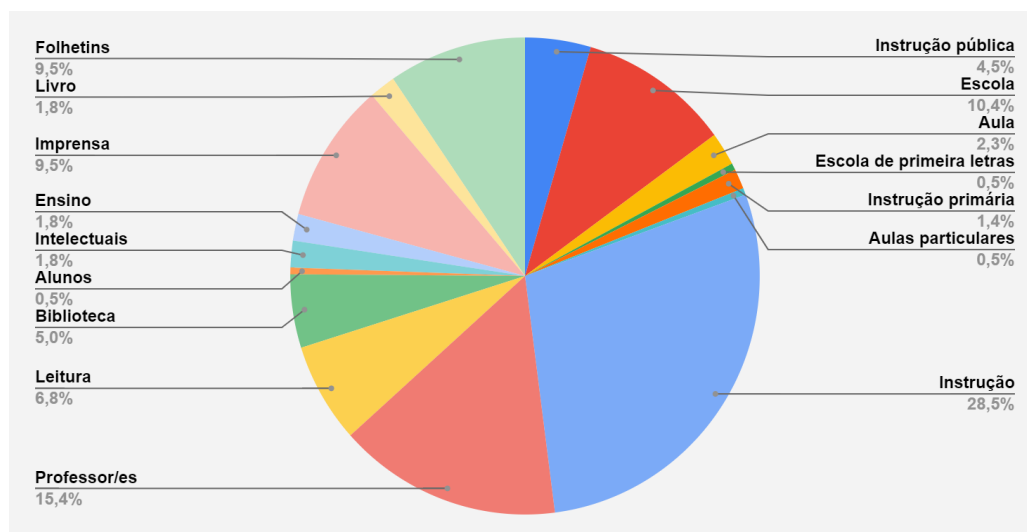
Após o levantamento dos jornais, categorização e definição dos termos de pesquisa segundo as ferramentas de busca, são localizadas, quando disponíveis, as ocorrências de notícias pertinentes às categorias. Os registros passam por um funil de seleção em função do objeto em foco.

Quando classificada como relevante, a notícia é transcrita em um quadro com campos descritivos que caracteriza o jornal/a notícia que será transcrito(a), sendo elas: Categoria;

Categoria Primária; Categoria Secundária; Título do Jornal; Data/Edição/Número; Informações Adicionais (Quantidade de colunas, Frequência, Fundador, Proprietário, Gerente, Editor, Tipógrafo, Tipografia. Endereço Da Typ. e Preços); Localização da Notícia/Página e Colunas; Título e Transcrição da Notícia; Link e Observações.

O resultado das transcrições referentes aos jornais aqui consultados, são os seguintes: 76 transcrições d'*A Nação*: Jornal hebdomadário (1869-1870); 29 do *Semanário Maranhense* (1867-1876) e 03 d'*Ordem e Progresso*: Jornal Político Conservador (1860-1862); para além de 38 transcrições d'*A Situação* (1862-1869); 07 no *Porto Livre* (1861-1862); 08 d'*O Século* (1858-1861) e 33 d'*A Mocidade* (1875-1876). Atualmente há o quantitativo de aproximadamente 221 transcrições no total, assim como 8 jornais considerados irrelevantes como apresentamos no seguinte gráfico.

Gráfico 1 - Quantitativo de transcrições



Fonte: elaborado pela autora (20

Aqui se destacam os dados percentuais das transcrições por cada categoria localizada, sendo “Instrução” a que se apresenta com maior porcentagem de resultados (28,5%). Assim como no Gráfico 1, no Quadro 1 se registram os jornais consultados com seus respectivos percentuais de transcrições, além de apresentar-se outros jornais considerados irrelevantes por um conjunto de fatores que os caracterizam, tais como: mutilação, poucas edições e nenhuma ocorrência das categorias em foco; jornais de natureza contrária à pesquisa, entre outros motivos.

Quadro 1 - Jornais pesquisados

JORNAIS PESQUISADOS		JORNAIS PESQUISADOS IRRELEVANTES
A Nação: Jornal hebdomadário (1869-1870)	76	Jornal do Commercio (1858 - 1860)
Semanário Maranhense (1867-1876)	29	O Album Caxiense (1862 - 1866)
Ordem e Progresso: Jornal Político Conservador (1860-1862)	3	O Ramallete (1863 - 1866)
A Situação (1862-1869)	38	A Exposição Evangelica (1865 - 1865)
Porto Livre (1861-1862)	7	A Opinião Pública (1869 - 1869)
O Século (1858-1861)	8	O Formigão (1870 - 1871)
A Mocidade de 1875 -1876	33	O Domingo (1872 - 1873)
Vinte e oito de julho (1870-1887)	6	Alavanca (1875 - 1876)

Fonte: elaborado pela autora (2024)

No decorrer da pesquisa, o quadro de transcrições foi reformulado e aperfeiçoado para facilitar a recuperação das informações contidas nos jornais. Dito instrumento sofreu várias alterações com objetivo de aprimorar cada vez mais a ferramenta que possibilitará futuras análises sobre o objeto de pesquisa em pleito. Algumas dessas alterações ocorreram na adição da coluna “Informações Adicionais” com dados sobre o fundador, proprietário, gerente, editor, tipógrafo, tipografia, endereço da typ. e preços.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das práticas adotadas ao longo da pesquisa, é possível refletir sobre a dimensão organizativa da informação na vida do pesquisador. A temática apresentada é construída através da decodificação dos jornais maranhenses do século XIX, onde o estudo e mapeamento da informação ajudam a construir o cenário da instrução pública primária para meninas, além de fomentar a área da História da Educação.

Desta forma, é importante salientar a habilidade da bolsista como agente ativa na área da biblioteconomia com a apresentação de estratégias que organizem a informação, assim como na busca de registros catalogados em um século e sociedade diferentes. Além de contribuir para a formulação de possíveis materiais que possam ser utilizados por pesquisadores que busquem por novos indícios e informações coletadas em jornais que têm papel fundamental na construção e investigação de um passado pouco registrado, documentado e comunicado.

REFERÊNCIAS

FARIA FILHO, L. M. D. Instrução elementar no século XIX. *In*: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. D.; LOPES, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

LEITE, C. H. F. Teoria, metodologia e possibilidades: os jornais como fonte e objeto de pesquisa histórica. **Revista Escritas**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 03–17, 2015. DOI: 10.20873/vol7n1pp03-17.

Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/1629>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PASQUINI, A. S.; TOLEDO, C. A. A. Historiografia da Educação: A Imprensa enquanto fonte de investigação. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 257-267, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1297/898>. Acesso em: 30 set. 2024.

HISTÓRIA DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA UFMA

Wilson Raimundo de Oliveira³¹⁴

Resumo: Neste trabalho, aborda-se a experiência vivenciada durante o mestrado em Educação (realizado de 2017 a 2019 no PPGE/UFMA) e após sua culminação, período no qual temos concretizado 10 publicações a respeito de nosso objeto de estudo: 3 artigos em revistas A1, 1 deles em A2 e 2 outros em A3; assim como 3 capítulos de livros e/ou *e-books*; 1 trabalho completo publicado nos anais eletrônicos de um evento local, além de um último texto que está sob avaliação em periódico A1. Pretende-se expor os resultados desta trajetória de publicações referentes à dissertação, descrevendo-se o objeto, as fontes, as opções teórico-metodológicas e as próprias produções publicadas como desdobramento deste projeto de pesquisa até o presente ano de 2024.

Palavras-chave: Colégio Universitário. Trajetória de pesquisa. Divulgação científica.

1 INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada “Do palácio à periferia: a trajetória do Colégio Universitário da UFMA (1980-2006)”, que partiu de uma pergunta geral – em que medida a ação educativa do Colégio Universitário envolveu agentes da comunidade e da universidade na consolidação da forma escolar instituída na Vila Palmeira (bairro periférico de São Luís do Maranhão), considerando a sua identidade singular como colégio de aplicação? – tratou de analisar a trajetória do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA) instalado na periferia de São Luís de 1980 a 2006, focalizando-se na singularidade da sua cultura escolar produzida e relacionando a sua ação educativa com os interesses da UFMA, do corpo profissional do COLUN e dos agentes sociais daquela comunidade no período estudado.

Para construir a trajetória histórica do Colégio Universitário, se fez uso de diversas fontes: jornais locais garimpados no acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite; legislação educacional nos portais eletrônicos da imprensa nacional; documentos do arquivo escolar do COLUN;

³¹⁴ Mestre em Educação (2019) e doutorando em História (2023-atual), ambos pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); técnico em assuntos educacionais desta mesma instituição. E-mail: wilson.raimundo@ufma.br

entrevistas realizadas com ex-alunos, estagiários e professores; fotografias etc. Os indícios e sinais emergentes da documentação analisada foram cruzados e interpretados pela ótica da história cultural, segundo a qual não há “[...] prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias ou em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (Chartier, 2005, p. 177). Assim, o Colégio Universitário é concebido como espaço escolar construído por práticas e representações culturais, que foram analisadas a partir dos três eixos da história cultural: 1) a história dos objetos na sua materialidade, ao percebermos o colégio enquanto forma, estrutura, dispositivo e frequência, questionando-nos como essa unidade acadêmica especial foi se configurando ao longo das décadas e que elementos da gramática escolar deram à instituição um perfil singular, identificando-se a materialidade das práticas, quando procurarmos quais normas definidoras de condutas eram impostas no sentido de estabelecer uma ordem escolar, avaliando o que muda e o que permanece na vida escolar que moldara uma cultura específica; 2) a história das práticas nas suas diferenças, que revela as ações dos diferentes sujeitos implicados no espaço escolar diante da materialidade cultural que todos partilhavam, isto é, o que fizeram esses diversos indivíduos com os mesmos objetos que lhes foram impostos, na tentativa de discernir a diferenciação/desigualdades das ditas práticas; e, por fim, 3) as configurações sociais desenhadas, as armaduras conceituais implícitas e as mudanças nas estruturas psíquicas dos indivíduos nos processos de elitização/popularização, que conjugam os variados interesses dos grupos sociais envolvidos na trajetória do Colégio Universitário (professores, estudantes da classe média e da periferia pobre) com a especificidade da cultura escolar produzida por esse estabelecimento e com as transformações operadas no projeto educacional da instituição.

2 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Nos 5 anos que se seguiram à conquista do diploma, autor e orientador puseram-se à tarefa de publicizar os resultados da pesquisa por meio da submissão de trabalhos acadêmicos, principalmente em revistas especializadas da área de Educação. Durante esse processo, o texto da dissertação foi iniciado, concluído e revisitado; bem como novas explorações foram feitas sobre as fontes que haviam sido reunidas durante os dois anos do mestrado. Disso resultou o conjunto de artigos e capítulos sumariados a seguir.

O primeiro texto, “O Colégio Universitário do Maranhão no contexto das escolas de aplicação brasileiras”, foi publicado em 2019 nos anais do **XII Encontro Maranhense de História da Educação**. Objetiva-se, nesta primeira produção, analisar a inserção social das instituições escolares que formaram a rede nacional de ginásios e colégios de aplicação entre 1948 e 1980; com destaque para a primeira fase da história do Colégio Universitário no Maranhão (1968-1980); período em que o referido educandário se definiu em sua identidade institucional como Colégio de Aplicação.

Ainda em 2019, foi divulgado o capítulo “Concepção, implantação e mudanças do Colégio Universitário do Maranhão no contexto das reformas educacionais” como parte do livro **“Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas”** – organizado por César Augusto Castro via Editora da Universidade Federal do Maranhão (EDUFMA). É uma análise que se detém mais nas mudanças institucionais sofridas pelo COLUN desde a sua criação em 1968 com uma proposta eminentemente propedêutica, passando pelas suas primeiras e tímidas expansões em termos de matrículas, até alcançar uma fase de maior ampliação e consolidação; reestruturando-se em definitivo quando se desloca à Vila Palmeira, na periferia da capital a partir de 1980.

Em 2020, pela Revista **Cadernos de Pesquisa (qualis A3)**, saiu o artigo “O Colégio Universitário da UFMA no contexto das reformas educacionais (1968-2018)”. Esta escrita relaciona a trajetória do Colégio Universitário com as políticas educacionais para o ensino secundário, dando destaque às reformas da legislação educacional nas 3 últimas do século XX e nas 2 primeiras décadas do século XXI; análise que se concentra nas disciplinas Filosofia, Sociologia, História e Geografia e no debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que lhes retira o estatuto de disciplina escolar ao denominá-las de “práticas e estudos” e as dilui no itinerário formativo das “ciências humanas e sociais aplicadas; desembocando, porém, na resistência oferecida pelos professores do COLUN que historicamente opuseram-se a esta tendência reformista e encabeçaram a construção de um currículo singular nos interstícios das leis.

Em 2021, foram publicados os seguintes artigos: “A cultura escolar democrática no Colégio Universitário da UFMA (1980-1995)”, pela **Revista Brasileira de História da Educação (qualis A1)**, onde os conselhos escolares, o estágio supervisionado, as feiras científicas bimestrais, os bailes de formatura e outras práticas educativas, pedagógicas e culturais são avaliadas enquanto mecanismos de produção da cultura escolar específica de caráter democrático que deixou seus rastros na história do COLUN ; “Da elitização à popularização: percurso histórico do Colégio

Universitário da UFMA (1968-2006)”, pela **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura (qualis A3)**, traz uma discussão sobre o lugar do Colégio Universitário no contexto de expansão educacional da cidade de São Luís, dando destaque para as tensões e polarizações que marcaram historicamente o COLUN, dividido entre o público popular que habita a periferia urbana e os grupos sociais mais abastados economicamente que se refugiam em bairros elitizados ou de classe média; e “A reestruturação do Colégio Universitário da UFMA no processo de urbanização de São Luís (1960-1980)”, pela **Educação em Revista (qualis A1)**, que debate o processo de criação, instalação e reestruturação do COLUN no âmbito da modernização do ensino no Estado do Maranhão e da modernização urbana de São Luís; analisando-se a conjuntura político-educacional que viabilizou a remoção desta unidade de ensino do campus universitário como modalidade escolar de escolarização restrita a uma pequena e seletiva clientela para uma comunidade pobre da periferia; apontando-se os confrontos entre estratégias impostas pela política educacional da gestão funcionalista do estado e as táticas de apropriação dos professores, funcionários, alunos, lideranças e organizações comunitárias pertencentes a uma cultura local que em função de interesses interligados defenderam a instituição como instância de pertença, permanência e sobrevivência.

2022 foi o ano de publicação do *e-book* “**Instituições escolares maranhenses: historiografia, cultura escolar e narrativas**”, que saiu pela Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão sob a organização de Nadjelena Araújo Souza e Alairton Luís Araújo Soares; contando com o capítulo “O Colégio Universitário do Maranhão no contexto dos ginásios e colégios de aplicação das universidades federais brasileiras”. Neste texto, propõe-se analisar a trajetória inicial deste Colégio, relacionando-o com as instituições escolares congêneres, de modo a verificar-se a sua singularidade.

No ano de 2023, houve a publicação de “Criação e implementação do Colégio Universitário da Fundação Universidade do Maranhão (1968-1980)” via **Cadernos de História da Educação (qualis A2)**. Texto em que estuda-se o processo de criação e implementação do Colégio Universitário entre 1968 e 1980, destacando os movimentos que o conformaram enquanto Colégio de Aplicação; abordando-se mudanças sociais na sociedade maranhense que interferem nas estratégias político-educacionais que exigem indagar os processos de escolarização, as tentativas de modernização deste ensino a nível estadual e o papel ocupado pela Universidade Federal do Maranhão e pelo Colégio Universitário num equilíbrio de tensões entre estratégias e táticas.

Já em 2024, a EDUFMA publicou o *e-book* “**História da educação: múltiplos olhares**”; organizado por Delcineide Maria Ferreira Segadilha, Diomar das Graças Motta e Iran Maria de

Leitão Nunes; volume no qual veio o capítulo “O Colégio Universitário como modalidade escolar no Maranhão (1968-1972)”; tratando-se de registrar o surgimento do Colégio Universitário em 1968, os critérios de acesso às vagas para matrículas, a análise do seu primeiro regimento interno e os impactos da Lei 5.692/1971 sobre o seu perfil institucional.

A publicação mais recente é o artigo “Da periferia ao campus: o COLUN/UFMA entre a Vila Palmeira e a Cidade Universitária (1995-2006)” que foi trazido a lume pela **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (qualis A1)** em 2024. Este é um texto que se debruça sobre a crise vivenciada pelo Colégio nas décadas de 1990 e 2000; culminando com a sua transferência ao campus central da UFMA em 2006. Há também o manuscrito “Invenção do Colégio Universitário da UFMA como modalidade de escola (1968-1985)” que está sendo avaliado pela Revista **Currículo sem fronteiras (qualis A1)**; aguardando o parecer que deve sair em 2025.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, em nível de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) entre 2017 e 2019, que resultou na dissertação de mestrado já citada, tem sua relevância no reconhecimento da sua resistência diante das pressões políticas, fazendo vir à tona momentos críticos em que os seus profissionais e o seu público demonstraram capacidade de reinventar-se face à descontinuidade dos investimentos político-educacionais do estado brasileiro.

Recompor essa trajetória significa valorizar a consciência histórica daqueles que fizeram e dos que hoje fazem parte da instituição, trazendo à baila formas de interpretações do passado peculiares a esses sujeitos cujas vidas influenciaram e foram influenciadas pela relação com o Colégio; lugar de considerável importância para a educação maranhense, já que foi palco da construção de saberes escolares incorporados à formação acadêmica de vários licenciados que se tornaram professores das redes municipal, estadual e federal, fazendo circular esses conhecimentos por vários outros espaços. Neste trabalho, demonstra-se a riqueza do objeto que continuou sendo explorado após o mestrado; dando origem a várias publicações científicas e permanecendo aberto a novas indagações que deem a ver outras faces dessa múltipla realidade histórica.

REFERÊNCIAS

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. A cultura escolar democrática no Colégio Universitário da UFMA (1980-1995). **Revista Brasileira de História da Educação**, v.21, p.1-23, 2021.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. O Colégio Universitário da UFMA no contexto das reformas educacionais (1968-2018). **Cadernos de Pesquisa**, v.27, p.51-72, 2020.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. A reestruturação do Colégio Universitário da UFMA no processo de urbanização de São Luís (1960-1980). **Educação em Revista**, v.37, p.1-21, 2021.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. Concepção, implantação e mudanças do Colégio Universitário no contexto das reformas educacionais. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Ensino secundário no Brasil: perspectivas históricas**. 1.ed. São Luís: EDUFMA, 2019.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de; CASTRO, César Augusto. Criação e implementação do Colégio Universitário da Fundação Universidade do Maranhão (1968-1980). **Cadernos de História da Educação**, v.22, p.1-19, 2023.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representação: estudos sobre história cultural**. 6. ed. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A., 2005.

Wilson Raimundo de Oliveira. **Do palácio à periferia: a trajetória do Colégio Universitário da UFMA (1980-2006)**. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

Wilson Raimundo de Oliveira. O Colégio Universitário do Maranhão no contexto dos ginásios e colégios de aplicação das universidades federais brasileiras. In: SOUZA, Nadjelena de Araújo; SOARES, Alairton Luís Araújo (orgs.). **Instituições escolares maranhenses: historiografia, cultura escolar e narrativas**. 1.ed. São Luís: EDIFMA, p.53-64.

OLIVEIRA, Wilson Raimundo de; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Da elitização à popularização: percurso histórico do Colégio Universitário da UFMA (1968-2006). **Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura**, v.29, p.1-36, 2021.

OLIVEIRA, Wilson Raimundo de; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Da periferia ao campus: o COLUN/UFMA entre a Vila Palmeira e a Cidade Universitária (1995-2006). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.105, p.1-18, 2024.

OLIVEIRA, Wilson Raimundo de; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. O Colégio Universitário do Maranhão no contexto das escolas de aplicação brasileiras. In: XII Encontro Maranhense de História da Educação, 2019, São Luís/MA. **Anais eletrônicos...** São Luís/MA: UFMA, 2024. Disponível em: https://www.nedhel-ufma.com.br/anterior/resumos-eixo-3/w_r_de_o_s_l_v_c-pdf/

OLIVEIRA, Wilson Raimundo de; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. O Colégio Universitário como modalidade escolar no Maranhão (1968-1972). In: SEGADILHA, Delcineide Maria Ferreira; MOTTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran Maria de Leitão (orgs.). **História da Educação: múltiplos olhares**. 1.ed. São Luís: EDUFMA, 2024, p.424-446.

IMAGINÁRIO, MEMÓRIA E HISTÓRIA NOS PERIÓDICOS MARANHENSES: O DISCURSO DE PARANINFO DE LUÍS DE MORAES REGO NA COLAÇÃO DE GRAU DA TURMA DE 1930 DA ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA DE SÃO LUÍS

Naiacy de Souza Lima Costa ¹

Resumo: O presente artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica com análise mitocrítica sobre o discurso de paraninfo de Luís de Moraes Rego na colação de grau da turma de 1930 da Escola Normal Primária de São Luís. Para tanto, classificou-se os elementos constituintes da bacia mitopoiética de Durand definindo-se os regimes de discurso, arquétipos e temas presentes, com o objetivo de compreender a construção simbólica do imaginário sócio- histórico do ser professor/professora e do trabalho docente no Maranhão do início da década de 1930.

Palavras-chave: História cultural, Imaginário, Escola Normal.

1 INTRODUÇÃO

Os problemas referentes a má qualidade da educação e do ensino no Brasil tem merecido destaque em diversas análises e pesquisas que buscam desvendar e expor os múltiplos fatores que interferem nessa realidade. Entre esses fatores, podemos destacar a formação docente precarizada e a ineficácia dos cursos de formação para o magistério. Historicamente, podemos destacar nesse âmbito, o papel que as Escolas Normais desempenharam no processo de formação dos professores no Brasil durante sua atuação. Para compreendermos essas questões é preciso certamente analisar o processo histórico em que as escolas normais foram criadas e se desenvolveram, conhecendo sua trajetória e seus percalços.

Os estudos de formação docente, na historiografia brasileira possuem uma importância significativa e aparecem nas obras de Romanelli (1980), Nunes (1992), Ribeiro (1991) dentre

¹ Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFMA. E-mail: naiacy.lima@gmail.com

outros. Sobre a representação social da Normalista, merece destaque o trabalho de Freitas (2003).

Há diversos artigos na Revista de História da Educação Brasileira que tratam especificamente da Escola Normal, sendo listados entre 2008 e 2018 trinta e cinco artigos com a temática² (alguns são citados como referência neste trabalho), o que mostra o interesse e a relevância do tema de pesquisa.

Um dos pontos relevantes sobre a discussão da formação docente na historiografia da educação brasileira e em especial da historiografia das mulheres-professoras se encontra nas novas perspectiva de análise trazidas pela chamada Nova História Cultural, que produziu avanços consideráveis quanto aos sujeitos da pesquisa (excluídos, mulheres, indígenas, etc) que trouxe a mulher não só como objeto de pesquisa mas também protagonista da história; mas também quanto às fontes históricas, valorizando a chamada história oral, história de vida e alargando as fontes documentais que passam a incluir uma gama variada de possibilidades dentre fontes iconográficas, cartas, adereços, mobiliários, etc. (Motta, 2003).

Através dessa riqueza de fontes o leque de possibilidades para se reconstituir o cotidiano da Escola Normal do período se abre, assim como a perspectiva de analisar seu impacto e relevância na sociedade da época e as questões referentes ao imaginário do ser professora- mulher e os seus desafios.

A possibilidade de analisar os rituais escolares da Escola Normal se amplia através de relatos, fotos, cartas e uma infinidade de registros que podem nos auxiliar a completar as lacunas que o texto escrito oficial omite.

Que papel teriam afinal esses rituais para a professoranda, para seus familiares, para a sociedade maranhense da época?

Rituais estão presentes em nossas vidas em vários momentos e ao longo de toda a história sempre se fizeram presentes. Sejam eles de caráter religioso ou secular, eles marcaram e marcam etapas, assinalam términos e começos, demarcam a vida humana desde o nascimento até a morte. Representam a mudança de status social enquanto rituais de passagem, e desse modo carregam simbologias e ideias do que essa passagem representa para a sociedade em

² Fonte: <https://seer.ufrgs.br/asphe> - Acessado em 03 de outubro de 2022.

questão. Possuem assim, um sentido simbólico, social, histórico e psicológico que refletem a mudança.

Esse imaginário social que cria a linguagem, que cria as instituições, que cria a própria forma da instituição – que não tem sentido na perspectiva da psique singular – nós só podemos pensá-lo como a capacidade criativa do coletivo anônimo, que se realiza a cada vez que os seres humanos se reúnem, e assume uma aura singular, instituída para existir (Castoriadis, 2002, p.130).

Ou como afirma Bachelard (2000), são as funções psíquicas, a imaginação e a vontade que movem o ser humano.

Em um período em que a Escola Normal, era por assim dizer, o espaço de formação docente por excelência, estudar as solenidades, festas e cerimônias destas instituições de ensino, nos ajudam a compreender mais sob quais princípios se definia o que era ser professora-mulher (Motta, 2003) e qual o papel a sociedade da época atribuía à recém-formada normalista.

2 DESENVOLVIMENTO

A colação de grau enquanto rito de passagem do formando carrega consigo todo um significado simbólico de rompimento de uma etapa e entrada em um outro âmbito. Todo o ritual é assim carregado de simbologia expressa tanto nos protocolos do cerimonial, como nos discursos proferidos por convidados e paraninfos, tanto nas vestes dos formandos (a beca do graduando e o traje formal da normalista), como nas imagens de registro destes eventos, onde a professoranda da Escola Normal é considerada a partir daquele momento investida da autoridade de professora. O capelo é uma alusão a coroa, e o canudo do diploma em seu formato evoca o cetro e o gládio, um símbolo de poder e agressividade, toda a perspectiva da verticalidade do regime diurno de Durand, símbolos ascensionais positivamente valorizados, símbolos diuréticos de separação e purificação que laureiam a figura do herói/formando que ultrapassou o desafio com sucesso e agora sai purificado e renovado (Durand, 1988).

Há nas narrativas de memória de ex-alunas, referências à pompa do evento de Colação de Grau e da prova do Tirocínio e toda uma perspectiva de ritual solene que reforça o significado simbólico dos ritos de passagem.

Tourinho (2012) destaca a relevância social que ser diplomada normalista representava em 1911, no contexto da educação Maranhense, principalmente se a normalista era “professonormalista laureada”, o que constituía um privilégio e uma elevação de mérito que indicava que a

professoranda obteve durante seu percurso acadêmico a nota máxima na maioria das disciplinas. O ritual da colação de grau ganharia assim um destaque maior, uma vez que a dita “professora normalista laureada” seria homenageada tendo o seu retrato afixado no salão de honra da escola, em cerimônia pública, como cita o Diário do Maranhão (1911).

Hoje às 9 horas da manhã, teve lugar a inauguração dos retratos das professoras normalistas laureadas d. d. Firmina Sobreira e Maria do Carmo Teixeira, no salão de honra deste estabelecimento escolar. O acto foi bastante concorrido, notando-se a presença de distintas famílias³ [...].

A prova de tirocínio era considerada o desafio final a se romper antes do triunfo da Colação de Grau. Era descrita como desafiadora e carregava uma aura de solenidade tanto quanto a própria Colação de Grau, uma vez que as professorandas deviam ministrar suas aulas de tirocínio diante de todo o corpo docente da Escola Normal e diante de plateia convidada. Seria similar ao que hoje são as bancas de concurso, com temas sorteados e uma sabatina ao final da aula de tirocínio. Seria o momento de mostrar os frutos dos anos de formação e os saberes pedagógicos adquiridos (Saldanha, 1995).

Segundo Magalhães (2017), todo o rito escolar é marcado por uma sucessão cíclica de nascimento e morte que marca o processo escolar em seus grandes e pequenos rituais. A criança que adentrou a escola na primeira série não mais sairá dela da mesma forma pois será modificada pela jornada, pois a passagem da escola para a vida é dramática.

As temporalidades do rito escolar são três actos/rituais fortes. O primeiro é a iniciação-admissão, inclusão, matrícula – a passagem para dentro, tornando-se membro seleccionado de um colectivo/turma (os iniciados, os escolares). O segundo, o percurso da construção e edificação pessoal, é consubstanciado no currículo – (per)curso de aluno, participação/experiência (Dewey), crescimento (Herbart, Claparède), aprendizagem, prática, exercício, realização cognoscente e performativa (Piaget), num processo constituído por sucessivas ritualidades (assim a da escrita), assinalado por episódios, sobressaltos, provações, desafios à vontade, labiríntico (como o dos heróis de Kafka), acção individual/grupal provocada e condicionada pelo professor. Vencendo o currículo (percurso), o iniciante “morre”, tornando-se conhecedor, melhorado, transmutado, amadurecido, habilitado, crescido. Finalmente, tem lugar o terceiro ritual, com a prova de verdade – sagração/consagração: o ritual do exame, a pertença a um grupo e a licentia para ir em frente, a permissão para exercer. A sagração contém, no reverso, a reprovação – a exclusão ou o tentar de novo. Há pequenos ritos dentro do rito maior, como seja o da lição: após o desequilíbrio gerado pela introdução à matéria, em pauta, são desencadeados novos conhecimentos, mais ou menos inovadores e portadores de caos e de inventividade, para, no final, tal como sucede no teatro, regressar à normalidade, repondo a ‘nova’ ordem (Magalhães, 2017, p. 715).

Os sobressaltos e provações fazem parte da jornada do herói permitindo o seu desenvolvimento e ao final o seu triunfo. No caso do reverso ocorre a exclusão ou a nova tentativa. A colação de grau representaria assim a coroação do triunfo do herói laureado após as provações da jornada.

Analisando os discursos de paraninfos, as perspectivas de regime diurno e noturno durandiano se altercam, cabendo tanto a perspectiva heróica da vitória e da etapa conquistada pelo novo professor que através de sua persistência vocacionada e messiânica venceu o desafio; quanto a perspectiva do regime noturno, da professora-mãe, que remete às imagens de aconchego, da intimidade e do lar. A abnegação requerida também soa ambivalente pois carrega o heroísmo da mãe-guerreira e da mãe-humilde e dócil. Não podemos esquecer que nesse período (1930-1945) a figura da professora era já feminizada e essa leitura do feminino do imaginário docente da época se faz, portanto, essencial. Segundo Motta (2003, p. 106):

Há momentos em que a maneira feminina de falar é útil (sobretudo nos dias feudais) e noutros ela era contestada (quando usada pelas ‘mulheres briganas’, que se manifestavam contra os abusos físico e moral, a que eram submetidas). Daí que muitas se esconderem na ‘humildade’ (incentivada pelo cristianismo), em que a palavra é com frequência de agradecimento, pelo que recebem ou pelo que oferecem, tanto no espaço doméstico quanto no público.

A autora, entretanto, destaca que a audácia sempre se fez presente no universo feminino e faz parte do tecido da relação mulher-professora. A chamada *mitodologia* durandiana avança sobre as perspectivas sociológicas e psicológicas que articulam elementos complexos constituintes da chamada estrutura antropológica do imaginário, que abrange símbolos, arquétipos que agem como elementos organizadores e fecundadores da vida humana, em que o ser humano dialoga consigo mesmo, mas também com toda a sociedade, uma vez que existe o chamado imaginário individual e o imaginário social. O imaginário sendo um sistema dinâmico e organizador de símbolos, seria segundo Durand (1996), um elemento integrador entre a via racional e a via imaginária. Nesse sentido, a imaginação expõe a incompletude humana e por isso é muitas vezes rejeitada e rotulada diante da via racional, que é valorizada dentro do âmbito das ciências, sendo considerada a “louca da casa” ao ser comparada à percepção e à memória (Alves, 2014, p. 30).

Gonçalves Dias em seu famoso poema afirmava, “A vida é combate/ Que os fracos abate/ Que os fortes, os bravos/ Só pode exaltar!”⁴. Contudo não podemos negar que a vida não é apenas combate, pois segundo Durand, ela é também apaziguamento, é também descanso, ela “revida, mas também perdoa”. A vida é também festa, e os ritos solenes, as celebrações e as atividades

das Escolas Normais Maranhenses mostram-nos através da simbologia e do imaginário dos seus rituais que o ser professora-mulher estaria presente nesses momentos através de toda uma gama de sentidos próprios da experiência imagética, psicológica-afetiva e sócio-histórica que esses momentos proporcionam aos participantes. Por isso esses momentos constituem parte preciosa das memórias e narrativas que nos chegaram através da história oral, de relatos e entrevistas dessas alunas-mulheres-professoras

2.1 Metodologia do trabalho.

O presente artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica de análise mitocrítica relativa ao discurso de paraninfo de Luís de Moraes Rego na cerimônia de colação de grau da Escola Normal Primária de São Luís publicada integralmente no jornal O Imparcial. Análise de conteúdo textual e análise mitocrítica será feita com base nas perspectivas da história história cultural, história e imaginário, imaginário simbólico e imaginário social. Para a realização deste trabalho, tomo como referencial teórico as perspectivas da teoria geral do imaginário presente no livro “As estruturas Antropológicas do Imaginário” de Gilbert Durand (1988), além de outros teóricos da teoria do imaginário como Castoriadis (1982), Alves (2014) e Bachelard (2000) e o referencial da nova História Cultural de Burke (1997), e LE GOFF (1996), além do referencial sobre História da Educação maranhense, tendo por base Andrade (1994), Saldanha (2008), Motta (2011 e 2003); dentro das perspectivas sociais, educacionais e históricas.

2.2 A análise mitocrítica

Ao buscar a mitanálise e a mitocrítica se faz necessário aprofundar-se no texto e no contexto, para assim perceber tanto os mitos visíveis como os mitos ocultos dentro do material analisado, seja ele texto jornalístico, literário, pedagógico ou uma imagem ou símbolo presente em um ritual solene de amplos significados. Não se trata da análise da obra literária de um autor, mas de uma leitura de autores diversos que expressam nos discursos e práticas simbólicas, no ritual, as perspectivas daquilo que se constitui o imaginário de ser professora- mulher e seus símbolos. Conhecer a simbologia, o contexto histórico, o contexto social e as diversas relações que se estabelecem entre o texto seus símbolos e o mundo é, portanto, um grande desafio, pois abrange as chamadas “bacias mitopoiéticas” Durand (1996).

A análise mitocrítica nos traz elementos relevantes para traçarmos uma perspectiva da

construção da chamada “bacia mitopoiética” que constitui as sociedades em seus contextos sociais e históricos. O discurso em questão ainda que seja apenas um pequeno fragmento apresenta elementos significativas da constituição da “bacia mitopoiética” do ser professora no Maranhão no início da década de 1930, pois apresenta a maioria dos elementos citados em outros estudos do gênero, como o realizado por Freitas (2003).

Um exemplo é a sacralidade que pode ser encontrado no seguinte trecho “Ensinar a infância, fazer tomarem os pequeninos a hostia da instrução, pão divino que lhes abrirá as portas da vida, devendendo-lhes a estrada ampla e iluminada da gloria.” (O IMPARCIAL, 1930, p. 04)

Este é um trecho do discurso proferido pelo professor Luiz de Moraes Rego, à época professor de Física, Química e História Natural, escolhido como paraninfo da turma de 1930.

A presença de símbolos eucarísticos enfatiza a perspectiva sagrada do compromisso do professor. Logo a seguir destacam-se elementos que enfatizam o magistério como uma via crucis, em que a professora mártir terá que lidar com a dor, decepção e espinhos, que são alardeados com um a função redentora, uma vez que renderão galardão futuro.

E' bello, é sublime, incontestavelmente. Mas tendes que encontrar como em toda profissão, momentos não de alegrias, mas de dôr: não de entusiasmo, sim de esmorecimento: não de ideal satisfeito, porém de desillusão. [...] Não temae as difficuldades que surgirem; não vos desilludis nos fracassos se houverem. Tereis de encontrar espíritos refractarios á sabedoria; tereis que encontrar espíritos turbulentos e embaraçadores do vosso mistér. Serão esses espinhos da vossa carreira, que lhes farão feridas nalma, cujas cicatrizes jamais se apagarão. A escalada a fazerdes é longa e difficil: tropeços, obstáculos a vós se anteporão. Avançaẽ sempre, porém desejosas de espalhar a instrução, coonvictas da utilidade do vosso trabalho. Tende paciencia e sêde bondosas. Dominae o vosso impulso nas occasiões de contrariedades. E se o vosso trabalho não produzir resultado dentro do tempo desejado, não desesperareis e continuae no vosso labôr, com perseverança e vontade de vencer, pois vencidos serão os remissos e maior então será a grandêsa do vosso esforço.

Aspectos de esquema diurno se dividem entre a simbologia imagética do sacerdote e do herói, ambos dedicados ao papel de mártir que se sacrifica por uma causa valorosa, aqui sendo a causa a educação. Imagens do regime diurno e noturno se intercalam no discurso que narra a trajetória docente.

[...] se irão afóra, pelo mundo, illuminadas pelo facho da sabedoria cnoquistada, armadas e decididas a pugnar pelo magno problema da nossa Patria extremecida, a que melhor das nossas energias devemos dedicar: A instrução. Ide voae, voae e derramando luz nos espíritos adormecidos pelo somno lethargico da ingnorancia, despertae os que no mundo quizerem ser tamanhos. Ide fazei explodir nos cerebros doos brasileiros pequeninos a chamma do saber. Ide, e convertidas em denodadas bandeirantes da

grandesa espiritual do brasil, desfraldae a bandeira faíscante da sabedoria e iniciae combate ao maior inimigo que campeia desenfreadamente o nosso territorio: O analphabetismo. Combatei-o com denôdo e perseverança, não lhe dando treguas. Estae armadas e, por conseguinte, providas dos meios necessários á sua destruição. Avante, pois, distribuindo a instrucção aos brasileiros, derramando no cerebro de cada um as benditas letras do alphabeto.

As descrições simbólicas que permeiam a atividade docente remetem à jornada do herói, à missão e ao combate. Neste trecho o inimigo é exposto, trata-se do analfabetismo, que no período estudado atingia grandes proporções no território maranhense, seguindo os relatórios de governo na época (Montello, 1946). Entre as notórias dificuldades que a recém-formada professora iria enfrentar estaria ainda o baixo investimento em educação, os baixos salários, escolas mal aparelhadas e a falta de incentivo profissional. O narrador do discurso enumera agruras e dificuldades, mas não expõe muitas delas, que faziam parte dos desafios heroicos das professoras e professores da época, como o próprio professor Luís de Moraes Rego futuro diretor da escola normal que assumiria em 1935 e a professora Rosa Castro, diretora da Escola Normal Primária no ano de 1930.

3 CONCLUSÃO

Apesar da brevidade do trabalho de análise mitocrítica centrado no discurso de paraninfo de Luís de Moraes Rego de 1930, publicado no “O Imparcial”, podemos perceber a complexidade da constituição do imaginário do ser professora na época em questão, uma vez que cada simbologia remete a aspectos que buscam não apenas relatar as experiências do autor do discurso, mas principalmente inspirar com ideais heroicos as futuras professoras. A presença de temas de intimidade e acolhimento também recorrem à perspectiva da professora-mulher mãe e vocacionada para o “dom” de ensinar, que deve não apenas ser resoluto, mas também sacrificar-se em prol de um bem maior, sendo sempre paciente e bondosa. Os discursos proferidos nas solenidades e cerimônias das Escolas Normais retratam as qualidades esperadas das mulheres na época, assim como as concepções que permeavam e permeiam o ser professor/professora

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação, 1984.

ALVES, Fábio Lopes (org). **Diálogos com o Imaginário**. Rio Grande do Sul: Imaginalis, 2014.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): A revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

CARVALHO, Anna Paula de, LOPES NETO II, David, SILVA, Nair Chase da. **Significado dos rituais de formaturas para os egressos da Escola de Enfermagem de Manaus/AM** (1955-2010). Hist enferm Rev eletrônica. Disponível em 01 de janeiro de 2019.
http://here.abennacional.org.br/here/4_AO_10015_MM.pdf

CAIRE-JABINET, Marie-Paule. **Introdução à Historiografia**. Bauru: EDUSC, 2003.
CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius, RICOUER, Paul. **Diálogos sobre a História e o Imaginário Social**. Porto: Edições 70, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Clêa Botelho da ; MACHADO, Maria Salete Kern. **Imaginário e História**. Marco Zero, 1999.
DURAND, Gilbert. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

Estruturas Antropológicas do Imaginário. São Paulo : Martins Fontes, 1997. _____. Imaginação Simbólica. São Paulo : Cultrix e Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Introduction à la mythodologie – Mythes et sociétés**. Paris: Albin Michel, 1996.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas** (1920-1950). São Cristovão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

MAGALHÃES, Júlio. **Rito Escolar** - Perspectivas Histórico-Pedagógicas. Artigo. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.3 [73], p.714-731, jul./set. 2017.

Acessado em 03/01/2019.

MONTELLO, Josué. **Reforma do Ensino Normal no Maranhão**. São Luís: Serviço de Imprensa Oficial, 1946.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: Diomar das Graças Motta, 2003.

_____. MOTTA, D. G. **A Outra Escola Normal Maranhense**. In: Arlinda Ines Miranda Ribeiro; José Fernando Manzke; Maria Celi Chaves Vasconcelos. (Org.). *Mulher, professoras, artistas e Intelectuais: Ensaio Biografico*. 1ed. São Luís: Edufma, 2011, v. 1, p. 173-185. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/11.pdf>

NUNES, Clarice. **História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos**. Teoria & Educação: Porto Alegre, n.6, 1992.

O IMPARCIAL. **Professores de 1929**. A Escola Normal Primária da mais uma turma de professoras - a Entrega dos diplomas. Ano 1930 - Edição 02199 – sábado, 1 de fevereiro, 1930. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/107646/7784>. Acesso em 03, out. 2022.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da educação brasileira : a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação (1930-1937)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SALDANHA, Lilian Maria Leda. **Reconstrução histórica do processo de formação do professor primário no Maranhão (1889-1930)**. São Luís: UFMA, 1995 (mimeografado).

_____. A instrução pública maranhense na primeira década republicana. Imperatriz: Ética, 2008.

TOURINHO, Mary Angélica Costa. **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.

INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS NA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE INTEGRADA DA TERCEIRA IDADE (UNITI) NO MARANHÃO

José Carlos Lima Costa³¹⁵

Resumo: Este estudo explora como as concepções de velhice e envelhecimento no contexto da criação e operação da Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) no Maranhão. Analisa a interação entre fatores históricos, sociais e políticos na formação da UNITI e o impacto dessas concepções no tratamento e valorização da população envelhecida. O referencial teórico inclui abordagens de gerontologia educacional, como as de Mercadante (2005) e Rezende (2008), reflexões de Cachioni (2018) sobre as transformações na educação para pessoas envelhecidas, e a análise crítica de Monteiro e Oliveira (2018) sobre a inadequação das políticas públicas para o envelhecimento. A metodologia combina análise de fontes documentais, como jornais da época, e um estudo das dinâmicas sociais e políticas que moldaram a instituição. Os resultados mostram que a UNITI foi moldada por pressões externas e necessidades locais, refletindo uma transformação nas representações e políticas relacionadas à velhice no Maranhão.

Palavras-chave: Envelhecimento. Educação para Pessoas Envelhecidas. Universidade Integrada da Terceira Idade.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa analisa a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI), criada em 1995 pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com a colaboração de outras instituições; o estudo foca nas concepções de velhice e envelhecimento no Maranhão no final do século XX e nas influências sociais, políticas e culturais que moldaram a criação da UNITI. Justifica-se pela necessidade de entender como o envelhecimento é representado no contexto histórico e social maranhense, durante um período de mudanças no Brasil; a pesquisa busca responder como essas concepções foram formadas e como influenciaram a criação e operação da UNITI, além de explorar as transformações na valorização da população envelhecida.

Os objetivos são analisar as concepções de velhice no Maranhão e avaliar seu impacto na criação da UNITI, considerando as mudanças sociais e culturais da época. A pesquisa inclui

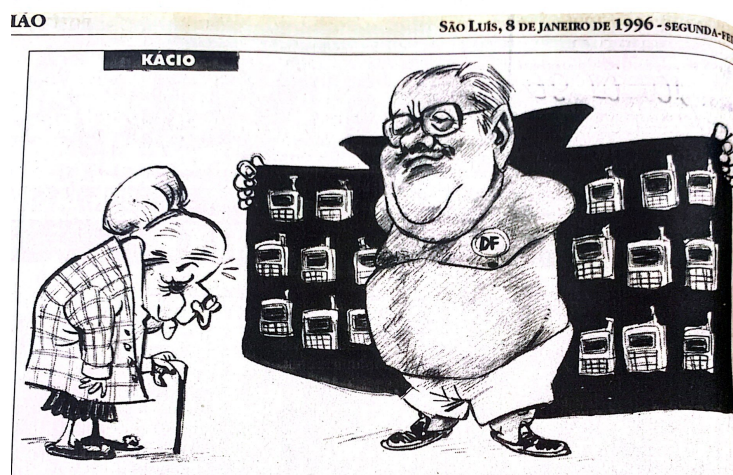
³¹⁵ Doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: jcl.costa@ufma.br.

revisão bibliográfica, análise de documentos de políticas públicas educacionais e fontes históricas, como jornais e charges; a estrutura do trabalho compreende uma introdução ao contexto e justificativa, a metodologia de coleta e análise de dados, discussões sobre a educação de pessoas envelhecidas no Maranhão e os resultados e implicações do estudo para a compreensão das concepções de envelhecimento e educação. As considerações finais sintetizam os principais achados e suas contribuições para a educação de pessoas envelhecidas.

3 VELHICE NA SOCIEDADE MARANHENSE DO FINAL DO SÉCULO XX

Esta pesquisa analisou as concepções de velhice e envelhecimento no Maranhão no final do século XX; o foco foi a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI), criada em 1995 pela UFMA, em parceria com a UEMA, SEAPS e SESC. Para contextualizar, foram analisados jornais maranhenses da época; uma charge de Kácio, publicada no *Jornal O Imparcial* em 1996, mostra uma mulher envelhecida com determinados estereótipos — rosto enrugado, corpo encurvado, bengala — diante de um parlamentar corpulento e cercado de celulares, sugerindo uma crítica social (Figura 1).

Figura 1 – Charge de Kácio, Mulher com Parlamentar



Fonte: *Jornal O Imparcial*, 8 de janeiro de 1996

A charge provoca uma reflexão sobre as concepções de velhice, geralmente fundamentadas em discursos médicos e biológicos, que veem o envelhecimento como declínio físico e mental; Mercadante (2005) critica essa visão limitada, mostrando que ela reduz o envelhecimento à mera degeneração fisiológica, como evidenciado no excerto abaixo:

A velhice como fenômeno biológico é apontado como gerador de declínio irreversível, tanto físico, quanto mental, do indivíduo como consequência da passagem do tempo. Esse declínio se instalou no organismo do indivíduo idoso, após esse mesmo organismo ter atingido uma situação de plena maturidade (Mercadante, 2005, p. 24).

Esses pensamentos prevaleceram até o início do século XX, quando a velhice começou a ser vista sob uma ótica social e histórica; ainda assim, manteve-se uma visão predominantemente negativa (Rezende, 2008). No entanto, essa abordagem não abrange totalmente o conceito de velhice e envelhecimento; o envelhecimento envolve aspectos subjetivos, fisiológicos, sociais, culturais e econômicos. Portanto, além das mudanças biológicas, o envelhecimento também resulta de interpretações contextuais dessas mudanças.

Considerando a charge apresentada, foram estudadas reportagens do *Jornal O Imparcial* de 1995, que mostraram a efervescência social e política no Brasil daquele período; destacaram-se a crise bancária e os debates sobre a PEC 33/1995, referente à reforma da previdência, aprovada em dezembro de 1995³¹⁶. A imagem pode refletir tensões desse momento, marcado pela burocratização; coalizões políticas e conchavos para preservar os interesses de certos grupos durante a votação no Legislativo. Outro fenômeno relevante foi a popularização de celulares e internet entre os jovens³¹⁷; isso pode ter exigido adaptações das gerações anteriores.

Essas questões ilustram a interação entre as representações sociais impostas às pessoas envelhecidas e as reações de aceitação ou resistência dessas comunidades; as identidades na velhice não são fixas, mas negociadas e confrontadas com expectativas sociais. A matéria "Previdência: as propostas" do *Jornal O Imparcial* (13/02/1995) discute a reforma da previdência; propôs-se unificar aposentadorias de homens e mulheres, tanto no campo quanto na cidade, ignorando a diversidade do envelhecimento e suas implicações, especialmente para as mulheres.

A proposta desconsiderava que, para muitas mulheres, a velhice pode representar extrema pobreza; isso se deve a baixa participação no mercado de trabalho e baixa escolaridade. Britto da Motta (1999) observa que a velhice também pode significar solidão, principalmente para viúvas, separadas, ou solteiras com filhos. A diferença entre a longevidade feminina e a qualidade de vida não se explica apenas por fatores biológicos; a falta de políticas públicas é crucial. Faleiros (2007)

³¹⁶ Para mais informações acessar:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=169284>. Acesso: 10 jul. 2023.

³¹⁷ Uma matéria do *Jornal O Imparcial*, intitulada "Brincadeira de roda perde espaço para jogo eletrônico", de 12 de outubro de 1996, ilustra as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade brasileira passou ao longo da década de 1990, a respeito da popularização das tecnologias digitais entre as camadas mais jovens.

destaca que a associação entre idade e incapacidade prejudica as mulheres, aumentando o risco de abandono e maus-tratos.

Tensões sociais surgem nas negociações de necessidades e demandas entre pessoas envelhecidas e outros grupos, como homens e jovens; essas tensões refletem desafios entre necessidades individuais e estruturas sociais que afetam a qualidade de vida, como políticas públicas e acesso a recursos. Nesse contexto, o poder é um fator significativo na análise do envelhecimento (Moraes, 2011); as pessoas envelhecidas enfrentam estruturas que regulam suas experiências e corpos. As mídias sociais utilizam discursos médicos e científicos para impor padrões de envelhecimento que favorecem a juventude; no entanto, as pessoas envelhecidas também mobilizam o poder para resistir e promover mudanças.

Essas relações de poder se expressam em instituições como o mercado de trabalho e a saúde; esses campos são arenas de disputa por recursos e oportunidades, moldadas por regras que orientam as interações sociais. Um exemplo é uma reportagem de *Jornal O Imparcial* (03/02/1995) sobre etarismo no setor comercial do Maranhão; a contratação de funcionários considerava a idade um fator crucial, excluindo pessoas mais velhas e criando uma disputa por igualdade, como em evidência no trecho:

Em que pese o esforço do governo, realizando campanhas através da mídia, no sentido de evitar as discriminações contra os idosos, e mesmo conflitando com o princípio constitucional, muitas empresas não estão aceitando homens com mais de vinte e cinco anos, nos seus quadros. Esta discriminação é mais acentuada no comércio lojista da cidade, havendo estabelecimentos que não aceitam mulheres com mais de dezoito anos (*Jornal O Imparcial*, 03/02/1995, p. 3).

Na cultura de consumo das sociedades modernas, a juventude é frequentemente associada à renovação e inovação; isso pode levar à preferência por profissionais mais jovens nas empresas e à discriminação etária no mercado de trabalho, que reflete um mercado consumidor voltado para produtos e serviços ligados à juventude. A busca pelo lucro máximo também leva empresas a substituir trabalhadores mais experientes por jovens que aceitam salários mais baixos e condições de trabalho precárias.

A análise das concepções de velhice e envelhecimento na sociedade maranhense do final do século XX deve considerar a complexidade das relações sociais e de poder; as representações sociais das pessoas envelhecidas são moldadas pelas interações entre família, imprensa, parlamentares e as dinâmicas de dependência recíproca nesse contexto. Matérias do *Jornal “O Imparcial”* mostram as tensões sociais e políticas do período; mudanças econômicas e tecnológicas, como a crise bancária e a popularização dos celulares, afetaram a vida das pessoas

envelhecidas, exigindo adaptações. É importante considerar a diversidade das experiências dessas pessoas, especialmente das mulheres, que enfrentam maiores desigualdades econômicas e sociais. Assim, as interações entre agentes sociais e configurações de poder ajudam a compreender as concepções sobre velhice e envelhecimento.

3 INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS PARA O SURGIMENTO DA UNITI NO MARANHÃO

Até meados da década de 1960, o desenvolvimento intelectual era visto como algo predominante na infância e adolescência (Cachioni, 2018); contudo, mudanças sociais, econômicas e políticas no Ocidente alteraram as concepções sobre a velhice. Pesquisas começaram a mostrar a possibilidade de manutenção e ampliação da capacidade cognitiva; sobre isso, Cachioni (2018) ressalta que o envelhecimento passou a ser uma experiência comum, com mais contato com pessoas envelhecidas saudáveis.

A Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) foi criada em 1995; resultado de uma parceria entre a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Estadual do Maranhão, o Governo do Estado e o SESC-MA. Inspirada nas universidades do tempo livre da França, criadas nos anos 1960 para oferecer atividades culturais a aposentados, a UNITI se insere na continuidade dessas iniciativas.

As universidades da terceira idade surgiram em 1973, fundadas por Pierre Vellas; no Brasil, os primeiros programas de educação para pessoas envelhecidas também datam das décadas de 1960 e 1970, liderados pelo SESC e posteriormente adotados por instituições de ensino superior públicas, impulsionados pela gerontologia (Cachioni, 2018).

No Brasil, segundo Monteiro e Oliveira (2018), a educação para pessoas envelhecidas ainda é inadequada; quando há ações públicas, elas se limitam a programas de alfabetização ou educação de jovens e adultos, sem considerar as demandas específicas dessa população. A reflexão sobre políticas públicas deve ser fundamentada na Política Nacional do Idoso e no Estatuto do Idoso.

Políticas públicas são iniciativas e ações do sistema político para abordar questões sociais; no caso das políticas educacionais, envolvem decisões governamentais que impactam diretamente o ambiente escolar e o ensino-aprendizagem (Carneiro, 2014). Tais políticas refletem as transformações sociais e buscam responder às demandas específicas do campo educacional.

A Constituição Federal brasileira garante a educação como direito social; o Artigo 205 afirma que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família; será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (Brasil, 1988). Contudo, as políticas públicas não visibilizam suficientemente as necessidades das pessoas envelhecidas; faltam especificações sobre formação de recursos humanos, metodologias e currículos formais adequados. Estudos em gerontologia destacam a importância de propostas educacionais específicas para essa população, o fragmento a baixo destaca:

Pode-se compreender tanto o processo educacional com vistas à formação de uma ética e de costumes voltados para a qualidade de vida ao longo de todo o ciclo vital, incluindo a proposta de uma longevidade qualificada, quanto a educação específica para as pessoas envelhecidas e as instituições envolvidas. Assim, pode-se considerar a educação gerontológica como uma promoção preventiva ou permanente da cidadania, da saúde, das artes, da solidariedade, da política e de outras virtudes que conferem consistência específica aos mais velhos (Both; Barbosa; Benincá, 2003, p. 24).

Neste contexto, a educação para pessoas envelhecidas é fundamental para abordar questões sociais, políticas e situações enfrentadas por essa população; ela promove a socialização de ideias, o protagonismo, a independência e a autonomia, essenciais para valorizar as identidades e capacidades individuais.

Para entender a criação da Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI), é crucial considerar a interdependência que facilitou sua formação. O envelhecimento é um fenômeno histórico, social e cultural, moldado por concepções específicas do contexto; portanto, é necessário situar as pessoas envelhecidas dentro desse contexto histórico e social, reconhecendo as influências que moldam suas experiências e percepções. A história da velhice na sociedade ocidental mostra mudanças nas concepções e representações ao longo do tempo; essas são influenciadas por fatores culturais, políticos e econômicos, resultando em significados que variam conforme o contexto histórico e cultural.

A UNITI reflete os processos históricos, sociais e culturais que a moldaram; sua criação e desenvolvimento são frutos de influências políticas, econômicas e sociais que renovaram a educação para pessoas envelhecidas na região. A aparente singularidade dos envolvidos na UNITI é, na realidade, uma expressão das interdependências sociais que constituem esse projeto.

Em seu pronunciamento, a governadora Roseana Sarney afirmou que, a partir da assinatura do convênio, o Maranhão havia se inserido definitivamente no clube das sociedades modernas, comprometidas com a valorização das pessoas envelhecidas

como expressão do seu respeito ao cidadão, não apenas como ente civil, mas sobretudo como pessoa humana (*Jornal O Imparcial*, 04/10/1995, p. 10).

O pronunciamento da governadora Roseana Sarney indica que a criação da UNITI no Maranhão foi influenciada por pressões internacionais; isso sugere que a iniciativa foi impulsionada por motivações amplas relacionadas ao contexto social e político da época. A análise da educação para pessoas envelhecidas demanda uma compreensão das conexões e interdependências que envolvem essa instituição, como evidenciado no trecho a seguir:

Ao mesmo tempo, em outras 800 cidades do mundo aconteciam movimentos semelhantes, num abraço simbólico global. O evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), para chamar a atenção do mundo para a terceira idade. Já no ano de 2025, os indivíduos envelhecidos deverão corresponder a 45% da humanidade (*Jornal O Imparcial*, 04/10/1999, p. 6).

Como mostrado acima, a UNITI é composta por indivíduos interdependentes que, em conjunto, contribuem para a formação da instituição e suas práticas educacionais; os dados empíricos, embora possam parecer isolados, devem ser entendidos dentro dessas redes de interdependência humana para uma análise mais abrangente. Ao investigar a educação para pessoas envelhecidas na UNITI, é crucial reconhecer que as práticas educacionais e as representações sociais são influenciadas por fatores históricos e sociais específicos. Essa compreensão evita análises fragmentadas e parciais do envelhecimento e da educação para pessoas envelhecidas. A história da velhice e da educação para essa faixa etária no Brasil e na região da UNITI é fundamental na formação das práticas educacionais e nas concepções de corporeidade das mulheres envelhecidas envolvidas na instituição.

A UNITI atende pessoas com mais de 50 anos; oferece um curso de formação continuada de 250 horas, focando em ações educativas centradas na pessoa envelhecida e em sua trajetória de vida, alinhadas às concepções contemporâneas de educação. O projeto propõe os seguintes eixos curriculares:

a) VIDA E ESPIRITUALIDADE - Ressalta-se o valor, da vida através da música da contemplação, da aplicação de técnicas de sensibilização./b) NOÇÕES BÁSICAS DE GERONTOLOGIA SOCIAL – Oferece um enfoque interdisciplinar sobre envelhecimento./c) CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA - Enfoca as técnicas de memorização./d) EDUCAÇÃO FÍSICA - Destacam-se o conhecimento e saúde do corpo./e) LAZER E TURISMO – Evidenciam-se os aspectos históricos através de aulas expositivas, visitas e excursões./f) ARTESANATO – Desenvolvem-se habilidades manuais na confecção de utensílios úteis e decorativos./g) PSICOLOGIA NA TERCEIRA IDADE - Reflete-se sobre a arte de envelhecer./h) IMAGEM E REFLEXÃO – Universo é visto e recriado através das imagens cores e de sua representação./i) CRIAÇÃO LITERÁRIA – Desenvolve a sensibilidade poética

descobrir, seus potenciais./j) MUSICALIZAÇÃO - A leitura do mundo faz-se através de sons e ritmos./k) LINGUA ESTRANGEIRA – Proporcionar conhecimentos básicas expressões e estruturas de línguas estrangeiras./l) FITOTERAPIA – Estimula a manipulação das plantas medicinais na preparação de Chás Xaropes e etc (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO).

Em resumo, a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) é uma instituição dedicada à educação de pessoas envelhecidas que reflete as mudanças nas percepções sobre envelhecimento ao longo do tempo; suas origens estão ligadas às primeiras iniciativas de educação para essa faixa etária na França e ao movimento de democratização da educação no Brasil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das concepções de velhice e envelhecimento no Maranhão revela como esses conceitos foram moldados por fatores históricos, sociais e políticos. Inicialmente, o envelhecimento era visto como um declínio inevitável, influenciado por discursos médicos e biológicos. Com o tempo, essa visão evoluiu, passando a considerar o envelhecimento como um fenômeno multifacetado que inclui dimensões subjetivas, sociais e culturais.

A criação da Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) em 1995, resultado de uma colaboração entre universidades e o SESC-MA, reflete um esforço para alinhar a educação voltada para pessoas envelhecidas às novas necessidades emergentes. O projeto busca integrar essa população de forma mais inclusiva.

Apesar dos avanços da UNITI, ainda existem lacunas no atendimento às necessidades específicas das pessoas envelhecidas. A proposta curricular da UNITI, que enfoca espiritualidade, gerontologia social e saúde, busca adaptar a educação às demandas dessa população, mas a diferença entre longevidade feminina e qualidade de vida destaca a necessidade de políticas públicas mais específicas.

Portanto, a análise das concepções de velhice deve considerar as interdependências sociais e os contextos históricos que moldam essas percepções. A UNITI exemplifica como instituições educacionais podem responder às mudanças nas representações do envelhecimento e enfrentar desafios para proporcionar acesso equitativo a oportunidades de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BOTH, Agostinho; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BENINCÁ, Ciomara Ribeiro Silva. **Envelhecimento humano: múltiplos olhares**. Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2003.

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

BRITTO DA MOTTA, A. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 13, p. 191–221, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635327>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Alínea Editora, 2018.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Charge de Kácio. **Jornal o Imparcial**. São Luís, 8 de janeiro de 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula. Cidadania: os idosos e a garantia de seus direitos. In: NERI, Anita Liberalesso *et al.* **Idosos no Brasil: vivências e desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: FSP/SESC, 2007.

JORNAL O IMPARCIAL. **Brincadeira de roda perde espaço para jogo eletrônico**. São Luís, de 12 de outubro de 1996.

JORNAL O IMPARCIAL. Discriminação no comércio gera protestos. São Luís, 3 de fevereiro de 1995, p. 2.

JORNAL O IMPARCIAL. **Em defesa do Idoso. Idosos fazem caminhada e exigem seus direitos**. São Luís, 04 de outubro de 1999, p. 6.

JORNAL O IMPARCIAL. **Previdência: as propostas**. São Luís, 13 de fevereiro de 1995, p. 2.

JORNAL O IMPARCIAL. **Setenta Anos**. São Luís, 20 de outubro de 1999, p. 2.

JORNAL O IMPARCIAL. **Solidão: o mal da terceira idade**. São Luís, 27 de outubro de 1997, p. 6.

JORNAL O IMPARCIAL. **Universidade da Terceira Idade vai ter 120 idosos na primeira etapa**. São Luís, 04 de outubro de 1995, p. 10.

JORNAL O IMPARCIAL. **Universidade depois dos 50?** A UNITI oferece oportunidade do rejuvenescimento mental, com práticas culturais enriquecedoras. São Luís, 27 de outubro de 1996, p. 6.

MERCADANTE, Elizabeth F. Velhice: uma questão complexa. In: CÔRTE, B; ARCURI, I. (org.). **Velhice, Envelhecimento, Complexidade**. São Paulo: Vetor Editoras, 2005.

MONTEIRO, Josefa Hilda Siqueira; OLIVEIRA, Maria Elisete Mota de. Políticas Públicas Educacionais Para O Idoso No Estado Do Ceará. **Revista Docentes**, V. 3, N. 7, 2018. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/74>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MORAES, Andrea. O corpo no tempo: velhos e envelhecimentos. In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

REZENDE, Cristiane Barbosa. **Velhice na Família: estratégias de sobrevivência**. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Universidade da Terceira Idade**. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/extensao/universidade-da-terceira-idade>. Acesso em: 15 jun. 2024.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NA IMPRENSA DE ENSINO PARAENSE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ESTUDO REALIZADO NO NÚCLEO DE ESTUDOS E DOCUMENTAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS LEITORAS

Ana Letícia Fernandes Silva³¹⁸

Samuel Luis Velázquez Castellanos³¹⁹

Resumo: Neste trabalho aborda-se a experiência vivenciada a partir da Iniciação Científica na linha de pesquisa “Circulação das Ideias Pedagógicas na Imprensa de Ensino Paraense” e os resultados obtidos no estudo. Objetiva-se apresentar as atividades, metodologia e resultados da pesquisa que se sustentam em uma metodologia de cunho documental, descritivo e exploratório. Realizaram-se 179 transcrições, com mais de 90 descritores, sendo possível avaliar os ecos da organização da informação e do instrumento em uso para intermediar as informações encontradas no desenvolvimento do estudo e na formação acadêmica da estudante.

Palavras-chave: Pará; revista pedagógica; recuperação da informação.

1 INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica (I. C.) é uma experiência que proporciona perspectivas e conhecimentos teóricos e práticos que o estudante não teria acesso apenas cursando as disciplinas ofertadas pelo ensino médio ou superior. Na modalidade voluntária ou como bolsista, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades no campo da pesquisa, melhorar sua análise crítica, entrar em contato ou aprofundar seus estudos em uma determinada área, utilizar novos objetos e fontes de informação para progredir a pesquisa e buscar resultados; assim como construir *network* e interagir frequentemente com os professores orientadores, o que contribui para o

³¹⁸ Graduanda do 7º período em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras. E-mail: anafernandes.1fs@gmail.com

³¹⁹ Orientador do trabalho. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho” (UNESP). Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: samuel.velazquez@ufma.br

aprendizado. Moraes e Fava (2000, p. 75) destacam sobre uma das vantagens de ser um aluno I. C.:

A primeira conquista de um estudante que faz iniciação científica é a fuga da rotina e da estrutura curricular, pois agrega-se aos professores e disciplinas com quem tem mais “simpatia” e “paladar”, desenvolvendo capacidades mais diferenciadas nas expressões oral e escrita e nas habilidades manuais. Essa “fuga” da rotina oportuniza o crescimento profissional do estudante e desperta a vontade de contribuir para a comunidade acadêmica e a sociedade por meio da pesquisa e produção científica.

Levando em consideração o exposto, este relato de experiência apresenta as atividades, metodologia e resultados obtidos pela autora durante o período de vigência da bolsa de I. C., de setembro de 2023 a agosto de 2024, quando foi desenvolvido a linha de pesquisa-“Circulação das Ideias Pedagógicas na Imprensa de Ensino Paraense” tendo como orientador o professor Dr. Cesar Augusto Castro³²⁰ no Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras (NEDHEL), o qual também é constituído dos professores Dra. Diana Rocha Silva³²¹ e Dr. Samuel Luiz Velázquez Castellanos. O estudo é fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), tendo como objetivo analisar a circulação das ideias pedagógicas no estado a partir da imprensa de ensino paraense no período de 1900 a 1930, utilizando-se a imprensa periódica a partir das revistas pedagógicas publicadas na localidade como fonte de informação para o estudo. A imprensa periódica pedagógica revela a multidisciplinariedade da educação por meio de diferentes notícias, relatórios, anúncios e outras informações publicadas, sendo uma rica fonte que revela diferentes perspectivas para o pesquisador. Segundo Pasquini e Toledo (2014, p. 262)

A imprensa periódica ou pedagógica traz, inscrita em suas páginas elementos históricos que, seguramente, proporcionam o entendimento não só do processo educacional em si, mas dos debates havidos na sociedade em nome da realização de uma forma determinada de relação social e, na qual a educação desempenhava e desempenha papel relevante.

Destaca-se ainda o recorte regional sendo incorporado na pesquisa, considerando que, por muito tempo no território brasileiro, cada estado implementava suas políticas de Ensino Primário sem auxílio ou recursos do governo federal, o que afetou a progressão da educação de forma igualitária no país, Souza (2013, p. 21) descreve esse acontecimento na educação brasileira como “[...] uma das características fundamentais da história social e cultural do país acompanhando a dinâmica do

³²⁰ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). E-mail: cesar.castro@ufma.br

³²¹ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho” (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: dr.silva@ufma.br

federalismo no Brasil e a formação histórica de uma sociedade marcada por diferenças sociais, políticas, econômicas, étnicas e sociais.”. Nessa perspectiva, o recorte regional junto às revistas como fonte trazem grande contribuição para a compreensão dos trâmites educacionais do estado uma vez que, a análise desses conteúdos, proporcionam diferentes dimensões dos acontecimentos noticiados.

Assim, a linha em foco evidencia o Pará e as ideias pedagógicas que circularam nos periódicos do estado, sendo relevantes os resultados para a área da História da Educação, utilizando-se a imprensa periódica pedagógica como fonte documental, sendo necessária sua organização para a preservação e resgate de informações.

2 Objetivo Geral

Relatar as atividades realizadas para obtenção dos resultados para análise da circulação das ideias pedagógicas no estado do Pará a partir da imprensa de ensino.

2.1 Objetivos específicos

- 2.1.1 Descrever os procedimentos para recuperar e transcrever os dados dos periódicos paraenses;
- 2.1.2 expor as atividades realizadas e as dificuldades encontradas no processo de identificação, catalogação e transcrição;
- 2.1.3 apresentar os resultados obtidos em função das notícias recuperadas nas revistas pedagógicas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é de cunho documental, descritivo e exploratório, se auxilia no levantamento online de revistas pedagógicas paraenses, da descrição da fonte de informação e das transcrições das notícias, como uma maneira de manter o acesso às informações dos periódicos, detectando-se ainda a indisponibilidade de alguns *links* de ingresso aos acervos digitais onde as revistas estão depositadas.

Os periódicos foram recuperados por meio da Hemeroteca Digital Brasileira, o acervo digital Biblioteca Pública Arthur Viana e o Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina e os dados foram organizados numa planilha que foi elaborada para cada revista, subdividida em

colunas que indicam por meio do título com que dado deve ser preenchido para que possam ser recuperadas posteriormente.

Cada coluna da planilha foi intitulada para que fosse preenchida com informações de acordo com elementos que possibilitam a identificação do periódico, sendo denominadas na seguinte ordem:

- a. “Link da revista”, coluna é identificado o acesso dos acervos onde se encontram os periódicos;
- b. “Nome da Revista”, identificação do título;
- c. “Responsáveis”, coluna designada para informações sobre os principais colaboradores ou fundadores das revistas;
- d. “Endereço da revista”, coluna onde é inserida a localização das tipografias ou da redação;
- e. “Assinaturas”, informações sobre valores pagos para adquirir a revista;
- f. “Sumário/Seções”, se refere ao título dos conteúdos tratados nas edições;
- g. “Descrição da revista”, onde é identificado o número de páginas e outros elementos textuais das publicações;
- h. “Observações”, onde são dispostas as informações coletadas a partir das verificações feitas sobre os aspectos da estrutura dos periódicos;
- i. “Categorias”, identificação do termo mais apropriado para o assunto de cada texto publicado de acordo com a leitura da bolsista;
- j. “Transcrição da mensagem”, onde é transcrito os dados, notícias, anúncios e outros elementos publicados nas edições.

Essa organização possibilitou maior agilidade na recuperação das informações; sendo um método utilizado e adaptado, de acordo com as necessidades de cada estudo, pelo NEDHEL.

Em relação à transcrição dos periódicos paraenses, após uma revisão do levantamento, realizado por meio da checagem de informações nos acervos digitais e no conteúdo das fontes documentais, foram considerados 5 revistas e suas 34 edições elegíveis para transcrição, considerando-se como critérios a disponibilidade e veracidade do local de publicação. A partir dessa atividade, deu-se início a pesquisa documental.

4 RESULTADOS

A estrutura elaborada para atender as necessidades da bolsista e do orientador, objetivando a agilidade e acessibilidade ao conteúdo dos periódicos, auxilia na pesquisa e extração das informações nos acervos digitais e amplia as investigações sobre a circulação das ideias pedagógicas nos periódicos do Pará.

Assim, as revistas pedagógicas recuperadas para o desenvolvimento da pesquisa foram: 1) **A Escola**, com edições nos anos de 1900 (os números 3, 14 e 7 correspondentes aos meses de setembro/maio/junho/outubro), as edições 23, 30 e 33 de 1902, correspondentes aos meses fevereiro/setembro/dezembro), o n. 34, de janeiro de 1903, e os números 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 e 56 de 1904 publicados de janeiro a novembro, para além dos identificados de 1905 (o n. 58, 59 e 60 de janeiro a março); 2) a **Revista do Ensino**, com a edição n. 2 de 1911 e as edições de 1912 (2, 5, 10, 6, 12, 11, 7, 8 e 9 respectivas aos meses de outubro/janeiro/junho/fevereiro/setembro/julho/março/abril/maio); 3) o **Boletim Oficial da Instrução Pública do Estado do Pará**: única edição recuperada datada de 1905, sendo n. 1, março–maio e 4) a revista **O Tupy** 1900: n. 3, maio e o periódico **Ephemeris**, datando do ano de 1916, n. 1 agosto.

A transcrição das revistas paraenses do final do século XIX à década de 1930 do século XX disponíveis nesses acervos teve 179 resultados, sendo 65 transcrições da revista “A Escola”, 98 da “Revista do Ensino”, 6 do “Boletim Oficial da Instrução Pública do Pará”, 2 de “O Tupy” e 8 de “Ephemeris”

A seguir um exemplo de algumas das transcrições feitas da revista

Figura 1 – Transcrição de notícias do periódico A Escola

CATEGORIAS	TRANSCRIÇÃO DA MENSAGEM (OBS.: PARA CONFERIR O TEXTO COMPLETO, CLIQUE DUAS VEZES NO TRECHO DESEJADO)
ENSINO SECUNDÁRIO	Podemos dizer que nisto resumia-se o ensino secundario da Provincia, se não levassemos em conta o estudo da lingua latina dado isoladamente, para o que existiam cadeiras especiaes, uma em cada uma das cidades de Cametá, Macapá, Santarém e Bragança. Passando por sucessivas reformas, dentre as quaes a mais impotante a que baixou com o regulamento de 8 de Novembro de 1851, auctorisado pelo art. 36 da lei
ENSINO PROFISSIONAL	Tendo que escrever sobre o ensino proffissional ministrado pelo, Estado justo é que nos occupemos em primeiro logar da Escola Normal, estabelecimento de ensino secundario-proffissional destinado á formatura de professores de ambos os sexos para o ensino do curso primario. Muito embora encontremos no art. 13 da lei n. 97 de 28 de junho de 1841, disposição que creava nesta capital uma aula de ensino normal, que a mesma lei
ENSINO ARTISTICO	Para o ensino artistico mantem o Estado, sob a designação de Instituto <<Carlos Gomes>>, um estabelecimento que tem por fim o ensino de musica e é destinado ao preparo de instrumentistas, cantares e compositores. Com a designação de Conser vatorio de Musica foi este estabelecimento fundado em 14 de maio de 1896 pela Associação Propagada das Bellas Artes.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Ao descrever as informações pertinentes para a identificação das revistas na planilha também se fez necessário categorizar as notícias transcritas, como pode ser observado na figura 1. Essa categorização é feita com base na leitura analítica dos conteúdos das revistas e objetiva facilitar a procura dos artigos por meio dos descritores, utilizados para representar os assuntos dos textos na coluna “Categorias” pelo orientador. Nessa lógica, é possível observar os descritores mais utilizados no seguinte quadro:

Quadro 1 - Categorias mais repetidas em cada revista

REVISTA	CATEGORIA	Repetições
A Escola	Legislação	10
Revista do Ensino	Literatura	16
Boletim Official da Instrução	Atos normativos escolares	2

	(Governo Estadual e Secretaria)	
O Tupy	Instrução; Reforma republicana	1
Ephemeris	Arte; Ciência; Dicionários; Doutrina; Física; Gramática; Literatura; Ortografia; Portuguez; Professorado;	Todas repetidas apenas uma vez.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos apêndices do relatório final de pesquisa apresentado ao CNPQ (2024)

A atividade de organização para a recuperação da informação realizada pela bolsista reforça as competências e habilidades necessárias para a produção do conhecimento científico, contribuindo também para sua formação acadêmica no campo da Biblioteconomia, prestando apoio ao orientador em forma de intermédio entre o sujeito (pesquisador) e a informação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, a bolsista I. C. desenvolveu habilidades relacionadas à dinâmica do trabalho em grupo, organização da informação, estudo de periódicos como fonte de informação, quais acervos digitais utilizar e como lidar com as dificuldades enfrentadas para a recuperação dos dados necessários. O trabalho com os periódicos, nesse caso em específico do começo do século XX, exige atenção a detalhes e uma leitura aplicada, devido às mudanças da língua portuguesa, o estado de conservação das revistas e a acessibilidade a esses conteúdos via acervos digitais, que muitas vezes se apresentavam indisponíveis. A rotina estabelecida na pesquisa e a adaptação conforme as necessidades e dificuldades que surgiram favoreceram o desenvolvimento do estudo, de modo que a bolsista e outros membros do NEDHEL buscassem melhores práticas para alcançar os objetivos da investigação.

É fundamental destacar que a planilha utilizada para a organização e intermédio das informações pode sofrer alterações e ser utilizado em outras pesquisas conforme as necessidades do bolsista, orientador e de futuros membros do NEDHEL, seja para melhorar a disposição dos dados ou devido a outras mudanças ocasionadas por fatores externos ou internos aos estudos. Por outro lado, o tratamento da informação de forma que facilite cada vez mais o intermédio entre a informação e o usuário é um importante fator para os pesquisadores por meio do resgate dos dados, o progresso adequado da pesquisa e as contribuições que as fontes documentais possam agregar à área da História da Educação.

REFERÊNCIAS

MORAES, F. F. de; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, n. 14, p. 73-77, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/jPHKPG8MJtsHnyqF4PfMLDC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

PASQUINI, A. S.; TOLEDO, C. A. A. Historiografia da Educação: A Imprensa enquanto fonte de investigação. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 257-267, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1297/898>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SOUZA, R. F. de. A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. In: SOUZA, R. F. de; SILVA, V. L. G. da; SÁ, E. F. de (Org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EDUFMT, 2013, p. 19-57.

INTER-RELAÇÃO ENTRE DISCURSOS HIGIENISTAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO MARANHÃO PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): CONTRIBUIÇÕES DO DR. ALMIR PARGA NINA E ANTÔNIO BAPTISTA BARBOSA DE GODOIS.

Maria de Nazareth Mendes.³²²
Adney Teles.³²³

Resumo: Este estudo examina a inter-relação entre os discursos higienistas de Almir Parga Nina e Antônio Baptista Barbosa de Godois e as práticas educacionais no Maranhão, entre 1900 e 1930. Utiliza-se dos pressupostos da história cultural e da historiografia educacional maranhense, utilizando categorias teóricas-metodológicas com categorias empíricas obtidas de fontes documentais da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL). O estudo observa o papel da imprensa geral e periódica de ensino na disseminação das ideias higienistas, destacando a escola como um espaço de controle sanitário e disciplinar, com foco na higiene e comportamento infantil, moldando corpos e mentes com os valores da época.

Palavras-chave: Educação. Higienismo. Práticas educativas. Maranhão

INTRODUÇÃO

Durante a Primeira República (1889-1930), o Brasil passou por transformações políticas, sociais e econômicas, com o higienismo emergindo a nível nacional e regional como uma ideologia central nas políticas de saúde e educação. Esse movimento foi impulsionado pela institucionalização da medicina, influenciada pelas práticas europeias, e visava moldar comportamentos, moralizar e civilizar a população, com foco particular nas camadas mais pobres. Médicos aplicaram conhecimentos científicos para intervir nos corpos e espaços dessas populações, gerando novos discursos e práticas.

Para Viveiros (2011, p. 45), as necessidades de melhorias de moradia da população, de abastecimento de água, de saneamento e de higiene, assim como os surtos epidêmicos de febre

³²² Discente do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Reitora do Centro Universitário Santa Terezinha-CEST, membro do NEDHEL-Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão. E-mail: maria.nazareth@discente.ufma.br

³²³ Prof. Ms. Adney Teles, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: adneyteles@gmail.com

amarela e varíola, levaram à formação à evolução de uma elite científica no Brasil: os médicos higienistas, que passaram a ocupar lugar de importância nos projetos de uma nação desenvolvida.

Gondra (2004) destaca que, no Brasil, essa preocupação foi igualmente refletida nas ações conjuntas de médicos e juristas, que, embora atuassem em áreas distintas, compartilhavam um objetivo comum: a construção de uma sociedade mais saudável e civilizada. Enquanto os médicos se concentravam em projetos higienistas voltados para o saneamento das cidades, os juristas viam no Direito, por meio da implementação de leis, o instrumento fundamental para solucionar os problemas sociais e promover a ordem pública.

A medicina, vista como ferramenta de modernização, expandiu sua atuação para além da saúde individual, influenciando a educação e organização urbana. As escolas passaram a ser locais de intervenção sanitária e moral, incorporando práticas higienistas em seus currículos. No Maranhão, o Dr. Almir Parga Nina e Antônio Baptista Barbosa de Godois contribuíram com a inclusão de conteúdos sobre Organização Material Escolar, Higiene Escolar, Exercícios de Higiene e a inclusão da educação física como prática essencial, tanto para o desenvolvimento corporal quanto para a promoção de hábitos saudáveis, moldando o corpo e o caráter dos estudantes.

Nesse contexto, a imprensa desempenhou um papel fundamental na disseminação dessas ideias, por meio de publicações nos jornais como o “*O Rosariense*” e periódico de ensino “*A escola*”. Por meio dela, as políticas educacionais e de saúde alcançaram a população, consolidando o higienismo como ideologia dominante

A construção de uma nova legitimidade para a profissão médica tornou-se um marco importante, à medida que esta passou a assumir um papel central na formulação de políticas públicas voltadas para a saúde e a educação. A legitimação social da medicina no Brasil foi impulsionada por estratégias institucionais que visaram à disseminação e popularização do conhecimento médico, permitindo uma ampliação de sua atuação.

1 DESENVOLVIMENTO

O presente estudo tem como objetivo analisar a inter-relação entre os discursos higienistas de Almir Parga Nina e Antônio Baptista Barbosa de Godoy e as práticas educacionais implementadas no Maranhão no início do século XX. O período analisado se caracteriza por um contexto de mudanças políticas e sociais, com forte influência do pensamento eugênico e das políticas de saúde pública que permeavam as práticas educacionais da época. A metodologia

adotada neste estudo segue os pressupostos teóricos da história cultural, fundamentados nas obras de Chartier e Bourdieu, e na historiografia da educação maranhense, baseada nos estudos de Gondra, Rocha, Castro, Castellanos e Viveiros.

A pesquisa utiliza uma combinação de categorias teóricas e empíricas, resultantes da análise de documentos extraídos do acervo digital da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL). As fontes primárias incluem documentos oficiais, relatórios de governo e livros que abordam as contribuições de Almir Parga Nina e Antônio Baptista Barbosa de Godoy para o campo da saúde e educação no Maranhão. Essas fontes nos auxiliam a compreender como os discursos higienistas foram disseminados e implementados nas práticas educacionais maranhenses, e como essas ideias influenciaram a estrutura educacional da época.

Na segunda etapa, a pesquisa documental, focada na imprensa geral e periódica de ensino, nos permite identificar o papel, o lugar, a natureza das informações sobre ideias eugênicas e a educação vulgarizadas na sociedade maranhense. Segundo o jornal *A Escola*:

Pois bem, para o mundo intelectual a imprensa é a luz. Feliz do espírito que pode receber o calor vivificante desse sol. Como a planta a alma cresce e desenvolve-se; o resto depende da boa natureza e do bem cultivado do solo; seja-o ele assim, e em breve dos fructos brotarão benéficos, que o germem, caindo das mãos de Deos, é necessariamente bom de natureza (*A Escola*, 1878, p. 2).

Esse trecho traz uma visão metafórica e idealizada do papel da imprensa no desenvolvimento intelectual, ao comparar seu impacto com o calor do sol, que faz crescer e florescer a alma humana, assim como o sol faz com as plantas. Nesse contexto, a imprensa é vista como um veículo de disseminação do conhecimento e da cultura, essencial para o crescimento intelectual e moral das pessoas. A metáfora da alma que "cresce e desenvolve-se" graças à "luz" da imprensa aponta para uma concepção iluminista do conhecimento, em que o acesso à informação e ao saber é capaz de transformar o indivíduo e, por consequência, a sociedade.

1.2 Resultados e discussões da pesquisa

Almir Parga Nina, maranhense, formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, membro da Associazione Pedagogica, de Roma, e da Ligue pour l'Hygiène Scolaire, de Paris. Dentre as muitas funções que exerceu, destacam-se, a função de médico da Santa Casa de Misericórdia e da Cadeia Pública, Inspetor de Higiene pública, fundador do Instituto Rosa Nina,

professor da cadeira de francês do Liceu Maranhense e primeiro diretor da Escola Normal do estado do Maranhão. Médico e pedagogo, desempenhou um papel relevante na formação dos futuros professores formados pela Escola Normal do Maranhão. Em sua produção científica, destaca-se a elaboração do *Programma Didactico "Roteiro para o Curso de Pedagogia"*, publicado em 1906. Esse roteiro foi anexado ao Decreto n.º 55, de 27 de junho de 1905, que regulamentava o curso de pedagogia no estado (Nina, 1906) e “As novas tendências da Pedagogia”.

A análise de Viveiros (2011) sobre o "programa para estudo do saneamento" de 1890, elaborado pelo Dr. Almir Parga Nina em São Luís, revela um aspecto significativo no contexto das políticas de saúde pública do período. Ao destacar as vantagens da higiene infantil no programa, mesmo diante da ausência de ações concretas voltadas para a saúde das crianças, Viveiros levanta a discrepância entre o planejamento e a execução das políticas sanitárias.

Antônio Baptista Barbosa de Godois, natural do Maranhão, formou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Atuou como político, sendo Deputado Estadual e Vice-Presidente do Estado do Maranhão. Foi professor das disciplinas de História e Cívica e exerceu a função de Diretor na Escola Normal do Estado do Maranhão e na Escola Modelo Benedito Leite. Além disso, foi um dos fundadores da Academia Maranhense de Letras e responsável por compor a letra do Hino do Estado do Maranhão. Entre suas principais contribuições científicas, destacam-se as obras: *História do Maranhão* (1904), em dois volumes; *Escrita Rudimentar* (São Luís, 1904); *Os Ramos da Educação*; *À Memória do Doutor Benedito Pereira Leite* (1905); *O Mestre e a Escola* (1911); *Higiene Pedagógica na Escola Primária* (1914); e *Doutor Almeida Oliveira: Discurso na Academia* (1919).

Segundo Castro e Castellanos (2021, p.414) Barbosa de Godois teve uma forte inserção na política cultural maranhense contribuindo na formação da Academia Maranhense de Letras (AML) e na revitalização do epíteto de São Luís, como Atenas Brasileira, contribuindo, assim, com uma vasta produção publicada na imprensa local.

Analisando as disposições regulamentares relativas ao Curso de Pedagogia, Reg. anexo ao Decreto n.º 55, de 27 de junho de 1905, Programa oficial dos três anos de formação em Pedagogia da Escola Normal do Maranhão. Analisando a produção "Roteiro para o Curso de Pedagogia", o currículo previsto no decreto inseria, em seu artigo 2º, alínea b, um curso de instrução sobre a cultura física, mental e moral da juventude. No segundo ano do curso de pedagogia, a disciplina de Higiene Escolar foi estabelecida como obrigatória para a formação de professores. Os conteúdos incluíam desde a organização material e pedagógica da escola até questões como o

governo escolar, a disciplina, patologia escolar e higiene escolar. A proposta curricular contemplava a prevenção de doenças relacionadas ao ambiente escolar, como a tuberculose, a malária e outras doenças infecciosas. Além disso, abordava medidas de desinfecção, cuidados com a água potável e inspeção sanitária das escolas, com lições complementares sobre puericultura e campanhas contra a tuberculose e o alcoolismo (Nina, 1906, p. 7).

No terceiro ano do curso de pedagogia, os conteúdos curriculares voltavam-se para as práticas pedagógicas em laboratórios de pedagogia experimental, os chamados "tirocínios". Essas experiências práticas eram comparadas, em termos de relevância para a formação dos futuros professores, às clínicas hospitalares para os alunos de medicina. Nesse contexto, os estudantes de pedagogia realizavam exames antropológicos, que incluíam medições corporais detalhadas, como estatura, crânio, tronco, membros e pele, além de avaliações psicológicas e de observação crítica das condições físicas das escolas (Nina, 1906).

O treinamento em higiene escolar incluía práticas de desinfecção das instalações escolares, contribuindo para a formação integral dos pedagogos, que, além de educadores, atuavam como agentes de saúde pública. Os princípios higienistas defendiam que os professores deveriam ter conhecimento sobre a estrutura do corpo humano, os fenômenos de crescimento e o vigor do sistema nervoso e muscular. Esses conhecimentos eram aplicados no contexto escolar, com o objetivo de evitar os efeitos prejudiciais dos exercícios físicos exagerados, levando em consideração fatores como idade, estado de saúde dos alunos. Dessa forma, emerge uma forte influência do saber médico na instrução dos professores (Nina, 1906).

A disciplina de Patologia Escolar e Higiene Escolar, ensinada no terceiro ano, incluía ainda análises antropológicas detalhadas. As medições e observações abrangiam desde a estatura até estudos cranianos, faciais e corporais, reforçando a abordagem científica na avaliação das condições físicas dos alunos. Os exames psicológicos complementavam essa formação, avaliando as capacidades mentais das crianças e reforçando a ideia de que o desenvolvimento intelectual estava diretamente relacionado à saúde física (Nina, 1906). A inclusão da educação física no currículo também era promovida como medida de higiene, tanto para fortalecer o corpo quanto para discipliná-lo. Essa prática fundamentava-se nas ciências da medicina, psicologia e anatomia humana, buscando integrar os cuidados corporais ao desenvolvimento moral das crianças.

Para Rocha (2017, p. 26), os vínculos entre educação, saúde e moral marcaram as múltiplas intervenções no âmbito da educacional, passando a educação a ser vista como fator decisivo na

regeneração da população, já que, por meio dela, se acreditava ser possível assegurar a aquisição de hábitos saudáveis desde a mais tenra infância.

A relação entre corpo saudável e comportamento virtuoso era central na formação dos futuros professores. A educação física, por exemplo, era vista como uma ferramenta não apenas para aprimorar o físico, mas também para moldar o comportamento, formando cidadãos produtivos e obedientes às normas sociais. Esse conceito estava alinhado com os princípios higienistas da época, que enfatizavam a necessidade de uma população saudável e disciplinada para o progresso da nação.

A organização material da escola, tratada no currículo proposto por Almir Parga Nina, destacava-se por suas orientações detalhadas sobre o edifício escolar, as salas de aula, os vestiários, o mobiliário e os materiais didáticos. Essas condições não eram vistas apenas como questões técnicas, mas como parte de um discurso que ligava o ambiente escolar à saúde física e mental dos alunos. A escola, portanto, era mais do que um local de aprendizado; era um espaço de controle e regulação da saúde e do comportamento infantil, inserido em um projeto higienista mais amplo.

Nesse sentido, o *Roteiro para o Curso de Pedagogia*, elaborado por Almir Parga Nina, reflete a interseção entre educação e saúde, estabelecendo diretrizes que permanecem influentes no campo educacional. Ao incorporar as ciências médicas e higienistas no currículo pedagógico, o ensino maranhense apresenta marcos do projeto civilizatório da época, que visava formar cidadãos saudáveis, moralmente disciplinados e preparados para os desafios do mundo moderno.

A relação entre as condições sanitárias e o estado de saúde e mortalidade da população já era amplamente discutida no início do século XX, especialmente no interior do Maranhão, conforme evidenciado em diversas publicações da época. Um exemplo é o jornal quinzenário, imparcial, literário e noticioso *O Rosariense*, que, em sua edição de 1º de janeiro de 1903, traz informações sobre a situação sanitária da cidade de Rosário. O jornal destacava que o estado sanitário local era considerado bom: “o estado sanitário é bom, pois que neste último trimestre e registraram-se apenas dois óbitos n’esta Villa” (*O Rosariense*, 1903, p. 1).

Esse registro reflete a preocupação constante com a saúde pública, mesmo em localidades menores e afastadas, onde as condições sanitárias e a presença de profissionais da saúde eram precárias. A escassez de médicos no interior do Maranhão, especialmente nas regiões ribeirinhas dos rios Itapecuru, Pindaré, Mearim e Parnaíba, é tema de crítica em outra publicação do mesmo jornal, de 1º de fevereiro de 1903. Nela, o autor expressa seu descontentamento com a ausência de

assistência médica adequada nessas áreas, ressaltando que essa carência contribuía para o alto índice de mortalidade causado por doenças que, com tratamento adequado, poderiam ser curadas:

MEDICOS REGIONAES. Para quem conhece o interior do nosso Estado, para quem o há viajado na diferentes estacoes do anno, triste e triste se afigura a condição dos seus habitantes. Baldos de qualquer recurso médico, são esses infelizes em todas as epochas dizimados pelas febres, notando-se nos que escapam a acção destruidora de terrível morbus uma probresa fisiológica, que só por excepção deveria existir em um Estado relativamente salubre como nosso (O Rosariense, 1903, p. 3).

Nas regiões onde a presença de médicos era escassa, curandeiros e feiticeiros se multiplicavam. De acordo com o autor, essas práticas contribuía para o agravamento de doenças simples, que poderiam ser facilmente tratadas com os recursos médicos adequados. No entanto, devido à ausência de assistência profissional, essas enfermidades acabavam resultando em mortes que poderiam ter sido evitadas. Segundo o jornal:

Accrese, que ao lado dos múltiplos agentes pathogenicos, em todas essas paragens pulula, uma série de curandeiros e até dos tradicionais feiticeiros, que aos infelizes accommettidos de febre fazem logo ingerir avultadas doses dos drásticos ou substâncias venenosas encontradas na nossa riquíssima flora, depauperando e inutilizando por esta forma organismos são e privando o nosso estado da actividade productiva de grande parte de sua população laboriosa (O Rosariense, 1903, p. 3).

Observamos uma reflexão sobre as políticas do governo em relação à imigração, comparando os recursos gastos com médicos estrangeiros que não conseguiam se adaptar ao clima local com os que poderiam ser investidos em médicos regionais. Segundo o autor, a presença de médicos locais poderia salvar muitas vidas.

Grandes somas tem o governo dispendido com a imigração de estrangeiros incapazes de se aclimarem entre nós, na vida activa do campo, entende-se, enquanto essas somas applicadas à manutenção de médicos regionaes nos garantiriam a vida de milhares de braços ceifados todos os anos por moléstias curáveis e por medicações selvagens (O Rosariense, 1903, NUM.3, p. 3).

Esses trechos ilustram a difícil realidade vivida pelas populações do interior do Maranhão no início do século XX. A carência de infraestrutura médica e a ausência de políticas públicas de saúde eficazes contribuíram para a piora do quadro sanitário, agravando doenças que, em outras circunstâncias, poderiam ser controladas. Um exemplo disso é o conselho dos médicos, conforme relatado no periódico *O Rosariense* (1903), que recomendavam "respirar pelas manhãs o ar inocente

e puro que os ratos escolares aqueceram ainda." O relato de um passeio de domingo é descrito como "um ótimo exercício", destacando o sarcasmo em relação às condições insalubres enfrentadas pela população (O Rosariense, 1903, n.3, p. 3).

O texto também menciona os conselhos médicos da época para a promoção da saúde, que incluíam recomendações como respirar o "ar inocente e puro" das manhãs. Embora simples, essas orientações refletiam o esforço dos médicos para incentivar hábitos saudáveis, mesmo com a carência de recursos médicos e tratamentos adequados.

Houvesse com efeito em cada uma dessa regiões, principalmente nas ribeirinhas ao Itapecurú, Pindaré, Mearim e Parnahyba, médicos. Fosse regular a estatística, houvesse quem sciente e conscientemente pudesse atestar o número de óbitos motivados por febres simples, que se tornaram perniciosas à mingua de recursos therapeuticos e as nossas considerações estariam acima de qualquer contestação. Ahi fica pois a nossa idéia; que a desenvolvam os competentes (O Rosariense, 1903, NUM.6, p. 3).

O trecho retirado do jornal *O Rosariense* (1903) reflete um discurso marcadamente higienista e sanitarista, típico da virada do século XIX para o XX, quando o Brasil e mais especificamente o Maranhão enfrentavam desafios sanitários significativos, sobretudo nas regiões mais afastadas e empobrecidas. Essa passagem é um exemplo claro do papel da imprensa como um veículo de disseminação de ideias reformistas, que associavam saúde pública à modernidade e ao desenvolvimento econômico. Observa-se uma crítica implícita à falta de estrutura sanitária nessas regiões. O autor destaca a ausência de médicos e a precariedade das estatísticas, que inviabilizam uma compreensão adequada da mortalidade nas regiões rurais.

Conforme Godois (1914), a robustez, a agilidade, a coragem e o heroísmo são qualidades que resultam dos exercícios físicos associados a uma disciplina rigorosa, que é eficazmente incentivada pelo ideal de uma pátria vitoriosa e respeitada. No entanto, ao longo do tempo, com as transformações sociais, os exercícios físicos foram perdendo destaque. Foi no século XIX que a educação física foi resgatada por Pestalozzi, na Suíça, como parte de um movimento educacional mais amplo.

Para Godois (1914), “o mestre deve conhecer a estrutura do corpo humano, os fenômenos, a relatividade do vigor do systema nervoso e do muscular, as consequências do exercício violento ou exagerado, [...] como mandam os hygiesnistas que se respeite. A educação física, sob a perspectiva higiênica, deveria seguir as prescrições médicas e necessidades físicas e morais das crianças”.

Godois nos permite explorar a interseção entre saúde, educação física e o papel do professor no início do século XX, particularmente sob a ótica do higienismo. A perspectiva apresentada por Godois reflete as preocupações da época com a saúde pública e a necessidade de formar indivíduos saudáveis e disciplinados, o que estava intimamente ligado ao projeto de modernização e civilização das sociedades emergentes no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almir Parga Nina foi pioneiro ao introduzir na formação pedagógica da Escola Normal do Maranhão, conteúdos relacionados à higiene escolar, prevenção de doenças e organização de ambientes educacionais salubres, refletindo a visão de que a escola deveria funcionar também como um espaço de controle sanitário.

Antônio Baptista Barbosa de Godois complementa essa perspectiva ao enfatizar que a educação física deveria ser realizada de acordo com os princípios médicos e higiênicos, destacando a importância de adaptar os exercícios às condições de saúde das crianças e realizar atividades ao ar livre para garantir ventilação adequada. Ele via a educação física como uma ferramenta não apenas para o fortalecimento físico, mas também para a formação moral e disciplinar dos alunos, características essenciais para a construção de uma sociedade saudável e disciplinada. Dessa forma, os princípios higienistas guiaram tanto as práticas pedagógicas quanto os objetivos educacionais da época.

Os discursos de Almir Parga Nina e Antônio Baptista Barbosa de Godois sobre a educação no Maranhão no início do século XX revelam uma interconexão entre os princípios da saúde pública e as práticas pedagógicas. Suas propostas educativas estão intrinsecamente ligadas às ciências médicas e higienistas, refletindo um movimento que visava não apenas a formação acadêmica das crianças, mas também o desenvolvimento físico e moral, de acordo com os ideais de civilização e modernidade que permeavam a Primeira República. Essas ideias circularam na imprensa geral e imprensa periódica de ensino maranhense, que veiculava conteúdos, informações e críticas com o objetivo de instruir os cidadãos sobre disciplina, civilização e saúde, promovidos pelas ciências médicas.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Augusto Cesar; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez Castellanos. **O MESTRE “BARBOSA DE GODOIS” E A ESCOLA MARANHENSE.** Revista brasileira de Pesquisa

(Auto)Biográfica, Salvador, v.6, n.17, p.411-425, jan./abril.2021. DOI:<https://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n17.p411-425>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Difusão Editoria S.A. Portugal, ISBN 972-29-0584-8/janeiro 2002.

FOLHETIM. **A ESCOLA**. JORNAL CRÍTICO E LITTERARIO. ANNO I S. Luis do Maranhão, 29 de agosto de 1878. NUM.7

FOLHETIM. **A ESCOLA**. JORNAL CRÍTICO E LITTERARIO. Cidade de Codó, Estado do Maranhão, 26 de janeiro de 1919. NUM II.

GONDRA, José G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GODOIS, Antonio Baptista Barbosa de. **Os ramos da educação escola primária**. Maranhão - 1906.TYP-FRIAS.

JARDINS DA INFÂNCIA DE FROEBEL (Kandergarten). **O ROSARIENSE**. ANNO 1. E, do Maranhão, Rosário, 1 de fevereiro de 1903, NUM.6

MEDICOS REGIONAES. **O ROSARIENSE**. ANNO 1. E, do Maranhão, Rosário, 1 de fevereiro de 1903, NUM.3

NINA. Almir Parga. **Programma didáctico. “Roteiro para o curso de Pedagogia”**. Maranhão - 1906.TYP-FRIAS.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **Regras do bem viver para todos: A “Biblioteca Popular de Higiene” do Dr. Sebastião Barroso/Heloisa Helena Pimenta Rocha-** Campinas: Mercado de Letras, 2017. ISBN 978-85-7591-470-0, CDD-370.9.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira De. **O instituto de assistência à infância: saúde e educação da criança maranhense (1911-1922)** / Kilza Fernanda Moreira Viveiros. - Natal, RN, 2011. Orientadora: Marlúcia Menezes De Paiva. Tese de (Doutorado)Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências da Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

O ENSINO DE DESENHO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARANHENSE (1909-1930)

Danielle Sousa de Jesus ³²⁴

Resumo: Neste trabalho analisa-se o ensino da matéria Desenho no contexto da implantação das Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário gratuito no estado do Maranhão, oriunda do Decreto nº 7.566, firmado pelo Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha, que criara nas capitais dos Estados ditas instituições. Utilizam-se os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, e as pesquisas bibliográfica e documental, considerando-se a obra de Chartier (1990), a legislação que regulamenta as Escolas de Aprendizes Artífices, e os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio como fontes. Verifica-se que a inserção da aula de Desenho se justifica por considerar-se um pilar na formação para o trabalho, inicialmente aliada aos conhecimentos geométricos, associando-se aos trabalhos manuais e de formação.

Palavras-chave: Ensino de Desenho. Formação Profissional. Escola de Aprendizes Artífices. Maranhão Primeira República.

1 INTRODUÇÃO

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices ocorreu no início da Primeira República que, segundo Manfredi (2002), foi um período em que o país ingressava em uma nova fase econômico e social, em decorrência dos processos de industrialização e urbanização, gerando assim uma demanda de qualificação profissional. Nesse contexto, por meio do Decreto n.7.566 de 23 de setembro de 1909, 19 escolas foram criadas no Brasil. De acordo com esse documento, estes estabelecimentos de ensino eram destinados aos desfavorecidos da fortuna, que tinham tendência a viver em ociosidade. Diante disto, segundo Cunha (2000), era atribuída às escolas uma pedagogia corretiva, pois segundo o Decreto acima, de 1909, essas escolas tinham como uma de suas finalidades fazer o aluno “adquirir hábitos de trabalho profícuo” e “indispensável preparo técnico e intelectual”. O decreto, ainda estabelecia a criação das Escolas de Aprendizes Artífices como um dever do Governo da República no intuito de formar cidadãos úteis a Nação. (Brasil, 1909).

³²⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Membro do Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão (NEDHEL – UFMA), e-mail: danielle.jesus@discente.ufma.br

As EAAs passaram por diversas reformulações após o decreto inicial com o intuito de reorganizar e estruturar as diretrizes do ensino profissional nessas escolas. A reforma mais significativa atribui-se ao documento de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes e Artífices, de 1926. Por meio desse instrumento, o currículo das escolas foi unificado estabelecendo uma única estrutura curricular e que deveria ser adotada por todas as unidades. Referente ao Maranhão, essa escola iniciou suas atividades em 16 de janeiro de 1910 tendo como diretor José Barreto da Costa Rodrigues. O prédio para acomodar essa instituição foi cedido pelo Estado localizando-se na antiga Casa dos Educandos Artífices ofertando primeiras letras, desenho e oficinas de ferraria, sapataria, marcenaria, alfaiataria.

A partir desse contexto, esse trabalho tem como objetivo analisar o ensino de Desenho no contexto de implantação dessa escola profissional no Maranhão. Que Desenho foi mobilizado na Escola de Aprendizes Artífices para a formação profissional maranhense? A fim de responder esse questionamento, utilizaremos como fontes as legislações sobre essa instituição e os relatórios do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio. O marco temporal inicia-se a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, e finaliza em 1930, momento em que o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio passou por uma reorganização, sendo dividido em Ministério da Agricultura e Ministério da Indústria e Comércio. Para o desenvolvimento da pesquisa adotaremos como fundamentação teórica metodológica, a História Cultural segundo Roger Chartier (1990). Esse autor explicita que “a História Cultural, tal como entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16-17).

Essa abordagem abre horizontes aos objetos de pesquisa, de modo a considerar eventos e personagens que, a princípio, não teriam relevância no cenário social, econômico e político de uma dada época. Isso nos permite compreender que a ideia por trás da formulação, organização e estruturação dessa instituição não vem de um olhar neutro, único e generalizado.

2 O CURSO DE DESENHO NA ESCOLA DE EDUCANDOS ARTÍFICES

Em 23 de setembro de 1909, a partir da promulgação do Decreto Nº 7.566, assinado pelo então presidente da república Nilo Peçanha, foram criadas no Brasil as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Um total de 19 estabelecimentos destinados ao ensino profissional primário e gratuito tiveram sua instalação nas

capitais brasileiras. Esse decreto apresenta a justificativa para a implantação dessas instituições onde argumentava que o aumento da população nos centros urbanos requeria que se facilitasse ao proletariado os meios de sobrevivência por meio de qualificação técnica e intelectual, dessa forma iriam adquirir hábitos de trabalho o que os afastaria da ociosidade, vício e crime, tornando-os cidadãos úteis à Nação. (Brasil, 1909).

A partir das justificativas podemos perceber o desejo de controle social, vigilância sobre as classes proletárias e a moralização a partir de uma profissão dada aos pobres como medida preventiva à vadiagem, ociosidade e criminalidade. Além de um caráter assistencialista pois estava mais propensa a solucionar dificuldades sociais oriundas da crescente urbanização que ocorria nas cidades. Destacamos ainda que “a ideia de formar cidadãos úteis à nação se concretizava na educação para o trabalho manual” (Silva, 2021, p. 132). Posto isso, formar para o trabalho era o mesmo que adestrar, treinar para técnica manuais não necessitando de uma base teórico-científica já que a formação profissional existente era de nível primário (Gomes, 2010, p. 77).

O objetivo dessas escolas federais profissionalizantes era a formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que desejassem aprender um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico convenientes e necessários ao Estado onde ela estava instalada, segundo as especialidades das indústrias locais (Brasil, 1909). Segundo Colombo (2020), “estas escolas estariam voltadas para a formação em ocupações simples, embora sistemática, pela via de hábitos manuais, práticos, destinada à produção, mas também para a correção” (Colombo, 2020, p.7).

Para complementar essa formação técnica, foram constituídos dois cursos noturnos, que objetivavam contribuir com a formação intelectual, o Curso Primário e o Curso de Desenho. Este último, destinava-se para aqueles que ainda não tivessem esse conhecimento para a prática nas oficinas, e tornou-se obrigatório para todos os alunos a partir de 1911, pelo Decreto n.º 9.070, de 25 de outubro. Tais escolas tinham público definido, sendo passíveis de matrícula indivíduos de 10 a 13 anos desfavorecidos da fortuna e sem moléstia infectocontagiosa nem defeitos que o impossibilitassem de aprender um ofício (Brasil, 1909). Seu funcionamento se dava das 10h da manhã às 4h da tarde em regime de externato.

No Maranhão, a EAA iniciou suas atividades em 16 de janeiro de 1910 tendo como diretor José Barreto da Costa Rodrigues. O prédio para acomodar essa instituição foi cedido pelo Estado localizando-se na antiga Casa dos Educandos Artífices que data de 1713 e precisava de concertos e obras de adaptação que seriam custeadas pela União com auxílio do Estado. (Maranhão, 1910).

Nesse período havia as oficinas de ferraria, sapataria, marcenaria, alfaiataria, 103 alunos matriculados no curso primário e 103 no curso de Desenho, a partir de 1915 o curso de mecânica foi incluído. Pode-se observar que essas oficinas estavam voltadas ao trabalho artesanal local e não destinadas ao ensino de ofícios industriais.

O curso de Desenho trazia em seu bojo a representação de ser fundamental para o ensino, pois devia ser ministrado se houvesse necessidade para a prática dos ofícios. O decreto nº 7.649/1909 estabeleceu que os cursos primários e de Desenho deveriam ser ministrados, respectivamente, por normalistas e especialistas em Desenho. Dessa forma, o curso de Desenho iniciou com o professor Cesario dos Santos Vêras. Em 1917, tinha-se como professor adjunto de Desenho, José Piracicaba de Moraes Rego que foi exonerado por abandono em 1920, e em 1928, teve-se como adjuntos de Desenho os professores Urbano de Araujo Franco e Antonio Gualberto Barbosa.

O calendário escolar anual e os horários das aulas e oficinas eram organizados pelo diretor da Escola, de acordo com os professores e mestres das oficinas e deveria ser submetido à aprovação do ministro. Essa descentralização curricular foi constantemente relatada como problema para as Escolas de Artífices. Contudo, anteriormente, esses cursos estavam a cargo do diretor da escola. Sobre isso, o jornal Correio da Tarde de 1909, traz como comentário que o Dr. José Barreto, diretor desta instituição, estava metido em camisa de onze varas, porque não sabia desenho para ensinar, afirmando que mesmo precisa pegar umas aulas com o senhor Luiz Ory.

A portaria de 15 de janeiro de 1910 traz algumas alterações referentes aos ordenamentos, dentre eles, o curso de Desenho passaria a funcionar das 17h às 20h e era constituído por desenhos de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas, e de maquinas e peças de construção obedecendo os métodos mais aperfeiçoados. Essa portaria trouxe o único programa para o curso de Desenho até 1926. Segundo Trinchão (2016), o Desenho é tanto um conhecimento teórico como prático,

[...] o campo teórico, adquirido das ciências e das artes pela experiência e pela apropriação e adaptação de fundamentos; o campo prático, pelo potencial em descrever, registrar e instruir por meio de seus fundamentos e funções gráficas próprias para a alfabetização do indivíduo (Trinchão, 2016, p. 9).

O decreto nº 13.064 de 12 de junho de 1918, menciona que o preenchimento dos cargos de professores, mestres e contramestres fosse efetuado mediante concurso. Após 2 anos, em 1920, o edital de concurso com inscrição para adjunto de professor de Desenho é publicado no Maranhão. Os candidatos, de ambos os sexos, deveriam estar de acordo com alguns critérios tais como, idade

entre 21 e 50 anos, atestado de saúde, idoneidade. O concurso versaria de prova escrita e oral de português, aritmética prática, geografia, noções de história do Brasil, geometria prática, prova oral de instrução cívica, prova prática de desenho (Pacotilha, 1920). Esse concurso teve como inscritos Ambrósio Guimarães e José Mercedes Gomes (Pacotilha, 1920), onde o primeiro assumiu o cargo.

3 O ENSINO DE DESENHO NO SERVIÇO DE REMODELAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Em 1920 as escolas ainda funcionavam em edifícios inadequados, as oficinas estavam mal aparelhadas, tinha-se um alto índice de desistência dos alunos, a ausência de um programa de ensino comum a todas as escolas e não qualificação dos mestres de oficina. Isso levou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, nomear uma comissão de técnicos especializados para examinar as instituições e remodelar o ensino profissional no Brasil. Assim, foi criada a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada em 1921 no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico conduzido pelo Engenheiro João Lüderitz. Além de cuidar da construção de obras novas e da reconstrução e reparos dos edifícios de algumas escolas, a atenção do Serviço de Remodelação voltou-se também para a instalação de oficinas adequadas ao ensino com mecânicas e ferramentas apropriadas.

A partir do diagnóstico realizado pelos técnicos especialistas do serviço de remodelação, foram feitas algumas melhorias em prédios e instalações das escolas, elaboração de compêndios, padronização do currículo do ensino primário, desenho e oficinas em todas as escolas. O ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, no relatório de 1924 apresentado ao Presidente da República, comenta que devido o prédio do Maranhão se encontrar em más condições seria mais vantajoso elaborar em 1925 um projeto completo e encarregou-se dessa tarefa o engenheiro Ernesto Argenta – diretor da Escola de Artífices do Ceará, contudo, apenas em 1929 e 1930 houve obras de adaptação no prédio da Escola de Educandos Artífices onde foram construídos dois pavilhões: um para a seção de trabalhos de madeira e outro para ser instalada a seção de artes decorativas. Contudo, todas as outras dependências do prédio continuaram a sofrer deteriorações e até desmoronamento devido a falta de recursos para conservação (Brasil, 1934).

Nas épocas entre 1922 e 1928, no Maranhão, matricularam-se nos cursos diurno 1381 educandos e no noturno 523 alunos tendo funcionado regularmente as aulas de letras e desenho e mais os aprendizados de marcenaria, mecânica, sapataria, ferraria, alfaiataria que foram substituídos a partir de 1927 por trabalhos de madeira, trabalhos de metal, feitura de vestuário,

feitura de calçado e fabrico de calçado indo de acordo com as novas diretrizes. Podemos observar que até 1926 as oficinas eram voltadas para ao trabalho artesanal local, não destinadas ao ensino de ofícios industriais, o que mudou a partir de 1927.

Com a portaria de 13 de novembro de 1926 ficaram consolidados os dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Por meio desse instrumento, ficou definido um currículo único, universal e obrigatório. Ficaram estabelecidas em cada instituição dois cursos: o de desenho, obrigatório para todos os alunos, e o primário, obrigatório para todos os que não exibirem certificados de exame final das escolas estaduais e municipais. O regime dessas escolas continuava sendo de externato e o aprendizado das oficinas não poderiam exceder de quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e de seis para os dos 3º e 4º.

Haveria também em cada escola dois cursos noturnos complementar, primário e de desenho, destinados principalmente aos operários objetivando torná-los mais aptos nos seus ofícios. Nesses cursos poderiam ser admitidos qualquer indivíduo que já tenham atingido a idade de 16 anos. Eles seriam ministrados pelos professores primários e de desenho das respectivas escolas com duração de duas horas e sempre que possível, o diretor daria aos respectivos alunos um curso prático de tecnologia. Os professores dos cursos noturnos receberiam o vencimento mais a gratificação, assim o professor de Desenho receberia 4:560\$000 e o professor adjunto de Desenho, 3:720\$000.

Referente ao ensino de Desenho, em 1925, foram impressos 750 exemplares de cada um dos Cadernos de Desenho nº 1, para o primeiro semestre, e nº 2, para o segundo semestre do primeiro ano do curso elementar. Além destes, as series de Desenho Geométrico e Ornamental a mão livre para o segundo ano, bem como as de Desenho Construtivo em Escala, com aparelhos, para o terceiro ano também foram distribuídas para todas as escolas, o que inclui a do Maranhão. A partir dessa uniformização, ficou instituída em todos os estabelecimentos, a seriação metódica e racional do Desenho nos 3 anos preparatórios do curso elementar. Esse material direcionava o ensino de desenho para o desenho industrial capacitando os alunos para os anos subsequentes do curso profissionalizante.

Os cursos primários e de desenho iriam abranger português, aritmética, geometria prática, lições de coisas, desenho e trabalhos manuais, caligrafia, gymnastica e canto oral, coreografia e história do brasil, instrução moral e cívica, elementos de álgebra, noções de trigonometria, rudimentos de física e química, desenho industrial e tecnologia de cada ofício. As escolas receberam manuais que determinavam com detalhes seu método de ensino e conteúdo a serem

desenvolvidos. O Desenho seria a forma para a representação das ideias que se teriam sobre o objeto a ser fabricado, de modo preciso. Isso demonstra a importância do Desenho para a formação profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices é considerada o marco inicial da constituição de uma rede de ensino profissional no Brasil, destinadas às camadas pobres firmando-se a partir da necessidade de educação do trabalhador como forma de inseri-lo na sociedade urbana e industrial. Nos primeiros anos de suas atividades, não havia uma unificação nos percursos formativos do curso primário, desenho e oficinas, além disso apresentavam falta e precariedade das estruturas físicas, profissionais sem formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e falta de materiais escolares. Esses fatores motivou o estabelecimento do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, com a finalidade de avaliar o ensino das escolas e propor soluções para os problemas identificados. A importância dessas escolas estava relacionada à ideia da formação de um sujeito útil a si e à sociedade. Nesse sentido, era importante que o cidadão aprendesse a trabalhar para produzir seu sustento.

O aprendizado de profissões era colocado como condição necessária para se vencer o atraso do país, e nesse contexto estava inserido o ensino de desenho como base para a formação profissional. O Desenho esteve presente desde a criação dessas escolas e em todos os anos de formação, isso devido ser visto como um dos meios mais eficazes de articulação entre mente e mão, entre o saber pensar e o saber fazer, explorando as potencialidades do aprendiz. Seu ensino se dava de forma gradativa e buscava oferecer aos alunos elementos necessários ao desenvolvimento das oficinas.

Inicialmente o Desenho estava pautada nas propriedades da geometria e a partir do Serviço de Remodelação, inicia-se uma relação com os Trabalhos Manuais, onde foi criado e distribuído livros tais como a Coleção Trabalhos Manuais e dois volumes de Curso de Desenho para as Escolas de Aprendizes Artífices o que enfatizaria ainda mais a prática dos ofícios. A partir dos conteúdos listados podemos inferir que esse curso era desenvolvido através da utilização de instrumentos de medição pois o manuseio, a produção material e o conhecimento de todo o processo de construção de determinado produto requeriam esses usos. Finalizando, o conhecimento em desenho instrumentalizaria o educando para uma atuação técnica no exercício profissional, pois era um

conhecimento prático e útil para a produção de objetos, sendo assim, necessário à formação profissional de mão de obra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial:** Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909. Cria nas Escolas de Aprendizizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários noturnos e de desenho e dá outras providências. **Diário Oficial:** Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizizes artífices. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Comercio Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda** – Portaria de 15 de janeiro de 1910 – Instruções para as Escolas de Aprendizizes Artífices. Anno de 1910. Rio de Janeiro: Oficinas da Diretoria de Estatística, 1910.

BRASIL. Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às escolas de aprendizizes artífices. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>. Acesso: 4 fev. 2024.

BRASIL. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio Miguel Calmon du Pin e Almeida.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924.

BRASIL. **Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio Geminiano Lyra Castro** – Portaria de 13 de novembro de 1926 – Consolidação dos Dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices. Anno de 1926. Rio de Janeiro: Imprensa oficial, 1928.

BRASIL. **Relatório referente aos terrenos das Escolas de Aprendizizes Artífices apresentado pelo arquiteto Carlos Porto ao Ministério da Educação e saúde – Educação e Cultura.** [S.l.:s.n.], 1934. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=arq_gc_g&pesq=escola%20de%20aprendizes&pagfis=70. Acesso em: 5 fev. 2024.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71886, p. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zXWJRxQDDnRGSDjhGzGr3FR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CORREIO DA TARDE: Folha Diária. **O jornalismo indígena**. Publicado em 7 de dezembro de 1909, anno I, n. 6. São Luís: [s.n], 1909. (Acervo da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=388459&pesq=&pagfis=21>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, nº 14, p. 89-107, ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S141324782000000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsJbnkcM5S5dPpbSgwNPGB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. As Escolas de Aprendizizes Artífices e o Ensino Profissional na Velha República. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 53-80, 2010. DOI: 10.5935/1809-2667.20030019. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20030019>. Acesso em: 10 out. 2024.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARANHÃO. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão, de 5 de fevereiro de 1910**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1910. (Acervo da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=873039&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=2517>. Acesso em: 4 fev. 2024.

PACOTILHA. **Escola de Aprendizizes Artífices do Maranhão: Concurso de desenho**. Publicado em 3 de dezembro de 1920, anno XL, n. 285. São Luís: [s.n], 1920. (Acervo da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=168319_02&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=14068. Acesso em: 4 fev. 2024.

PACOTILHA. **Escola de Aprendizizes Artífices do Maranhão: Edital de concurso**. Publicado em 24 de julho de 1920, anno XL, n. 173. São Luís: [s.n], 1920. (Acervo da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=168319_02&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=13619. Acesso em: 4 fev. 2024.

SILVA, Juan Carlo da Cruz. **Educar a mão e o olhar para o trabalho: a disciplina Desenho na Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909 - 1937)**. 2021. 366f. Tese

(Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32764>. Acesso: 4 fev. 2024.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. O desenho na educação do homem novo brasileiro: alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das Artes e das Ciências. **Revista de História da Educação Matemática**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/94>. Acesso em: 10 out. 2024.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO LICEU MARANHENSE NO IMPÉRIO (1838 – 1889)

José Carlos Santos ³²⁵

Resumo: Este estudo, em andamento, em nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, objetiva, analisar o Ensino de Filosofia no Liceu Maranhense no período em tela, destacando-se para tanto, descrever as origens do Ensino Secundário no Maranhão, examinar os Métodos e os Objetos da cultura material escolar deste período, assim como, investigar como o ensino de Filosofia no Liceu Maranhense contribuiu para a formação cultural e educativa da sociedade maranhense no oitocentos. Para tal, utilizaremos os fundamentos teórico-metodológicos da História cultural auxiliando-nos de Certeau (1982) e Chartier (1990); as pesquisas bibliográficas e documentais, assim como, o cruzamento de dados oriundos dos relatórios de presidente da província, folhetins de interesse público e da Congregação do Liceu, e dos jornais que circulavam na província à época.

Palavras chave: Ensino de Filosofia. Ensino secundário. Cultura material escolar. Maranhão província.

1 INTRODUÇÃO

A escolha pela linha de pesquisa História e Políticas de Educação para a realização deste projeto de doutorado em Educação, se justifica pela importância de compreender as raízes do sistema educacional do Maranhão, buscando compreender e preservar a história e a memória da Educação em nosso Estado.

Ao focar no Ensino de Filosofia no Liceu Maranhense, desde sua origem, com a Lei N. 77, de 24 de Março de 1838, assinada pelo então presidente da província do Maranhão, Vicente Thomaz de Figueiredo Carvalho, até o fim do Império em 1889, objetiva-se descrever as origens do Ensino Secundário no Maranhão, examinar o ensino de Filosofia no Liceu Maranhense, destacando os Métodos e os Objetos da cultura material escolar no período em destaque, do mesmo modo, investigar como o Ensino de Filosofia contribuiu para a formação cultural e educativa da sociedade maranhense nos Oitocentos, considerando o contexto sociopolítico e cultural do Maranhão durante este período.

Dessa forma, neste primeiro momento de nossa pesquisa, realizaremos o estado da arte do ensino secundário no Brasil, apresentaremos também, as perspectivas do procedimento

³²⁵ Doutorando do curso de Educação da UFMA. E-mail: santos.jose@ufma.br

metodológico utilizado e as fontes para estudo e análise (folhetins, relatórios do presidente de província e Jornais de época), assim como, demonstrar as categorias empíricas do estudo.

2 A influência externa na construção das políticas educacionais brasileira: da herança colonial, a uma política educacional imperial

A questão da influência externa na construção das políticas educacionais brasileiras não é recente, nem tão pouco, a afirmação da vinculação de que nossa estrutura educacional está condicionada ao modelo político e econômico vigente é novidade, segundo Alves:

O ensino escolar no Brasil sempre teve a sua estrutura e seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional; consequentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação do ensino escolar, para adaptá-lo aos interesses dos novos senhores do poder (2002, p. 35).

Nesse sentido, primeira experiência pedagógica sobre o ensino de Filosofia, no sentido formal, aconteceu no Brasil ainda no período colonial, sob a influência da Coroa portuguesa. Reproduziu-se aqui o modelo educacional aplicado em Portugal, baseado na Pedagogia da Companhia de Jesus, que através do Ratio Studiorum "sintetizava a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos, programas, métodos e disciplinas das escolas da companhia" (Alves, 2002, p.10).

Para Alves, o segundo momento importante da educação brasileira e do ensino de Filosofia no período colonial deu-se em 1750, quando o rei de Portugal, D. José I, escolheu Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e futuro Marquês de Pombal, para ocupar o cargo de primeiro-ministro. Pombal e as reformas por ele empreendidas, em especial no campo educacional, representam do ponto de vista ideológico, o momento de abertura de Portugal às ideias iluministas e liberais.

Com a transferência da Coroa portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, se inaugura o terceiro momento de mudanças estruturais no campo educacional do Brasil colônia. Durante a sua permanência, a Coroa investiu na montagem de uma infraestrutura administrativa, começou a funcionar a Imprensa Régia (13, de maio de 1808), a escola de comércio (15, de julho de 1809) e a Real Academia dos Guardas Marinha Real (9, de 5 de maio de 1808) que vai servir de base inicial para a Biblioteca Nacional, outro fator significativo, deste momento histórico, foi a chegada das ideias iluministas e liberais trazidas

pela Coroa portuguesa. A esse respeito diz ele:

O tempo de estadia da Corte portuguesa no Brasil Colônia, logo elevado a categoria de Reino Unido, por D. João VI, foi marcado pela mudança drástica que provocou no panorama cultural da Colônia, especialmente devido à abertura dos portos brasileiros ao comércio mundial, que proporcionou a influência de novas ideias na vida da colônia (idem, p.19).

Esse período, também é marcado pela estruturação do ensino superior, com a criação de vários cursos, sendo os cursos de Medicina, Cirurgia e Matemática dedicados à formação de profissionais militares e os cursos de Agronomia, Química, Desenho Técnico e Engenharia para os não-militares. Também foi criada a Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808) e a Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). Todavia, segundo Alves: “de 1808 até a Independência, em 1822, o ensino escolar no Brasil manteve a estrutura que vinha desde Pombal, sendo predominantemente estatal e religioso e funcionando em estabelecimentos isolados” (Alves, 2002, p. 20).

3 Um modelo de escola secundária para todo o império

Com a independência do Brasil outras mudanças ocorrem no ensino brasileiro. A estrutura escolar começou a se modificar, dois setores passaram a existir: “O do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular), tomando o Estado a incumbência de organizar o ensino por ele ministrado, deixando livre o ensino particular funcionando em regime de *laissez-faire*.” (Alves, 2002, p. 21).

Neste período, mais precisamente em 1837, foi fundado o primeiro estabelecimento de ensino secundário do Império, o Colégio Pedro II (antigo Seminário de São Joaquim) no Rio de Janeiro por Bernardo Pereira de Vasconcelos (Ministro e Secretário de Estado da Justiça e Interior do Império), considerado com um nível de ensino adequado para que seus alunos pudessem ingressar diretamente em qualquer curso superior, sem precisar passar pelos “exames preparatórios”. Sendo modelo padrão de instrução secundária para todo Império, ficando a Filosofia nas tabelas da quarta e da sexta dos estudos do Colégio, seu ensino estava relacionado a Filosofia Racional e Moral, mantendo-se assim, em todo período do Império. Como ocorreu no período Colonial, a Filosofia se apresenta com o caráter propedêutico ao ensino superior, principalmente para os cursos de Teologia e Direito.

Seguindo este mesmo raciocínio, a criação da Escola secundária Liceu Maranhense em São Luís, Capital da província, segue o mesmo modelo padrão de instrução secundária adotado no Colégio Pedro II, pautado em cima de um nível de ensino adequado para que seus alunos pudessem ingressar diretamente em qualquer curso superior, embasado numa ampla formação, derivada de um amplo currículo e de uma alta exigência de capacidade técnica e intelectual de seus professores. Podemos verificar através da LEI N. 77, DE 24 DE JULHO DE 1838, demonstrada por Castro (2019), na obra da qual foi organizador: “Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835 – 1889” estas características estão refletidas no bojo das cadeiras oferecidas, na exigência técnica utilizada para a contratação de professores, na base proposta para formação dos estatutos, como também no controle rígido do ensino feito através da congregação do Liceu

Nesta perspectiva, a criação da Escola Secundária Liceu Maranhense, segundo Ribeiro, em sua Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, intitulada: *Implantação do Ensino secundário Público Maranhense: Liceu Maranhense*, debate um ponto significativo para um melhor entendimento sobre a questão da criação do Liceu. Para ela uma das questões essenciais no estudo da origem das escolas secundárias é o entendimento das questões políticas, econômicas e sociais da época.

No contexto político, refletiam-se às oscilações do poder central, o que significa dizer que havia trocas constantes de atores na direção do poder. Para se ter uma ideia, no período de 1824 a 1841, o Maranhão contou com dez presidentes de Províncias, demonstrando forte alternância político-administrativa, com sérios reflexos, que eram expressos pela insatisfação da sociedade. Neste contexto, Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, presidente da Província, na tentativa, de se fortalecer politicamente junto ao poder central, ou ainda na preocupação de fortalecer os laços de poder justificando a centralidade das determinações do Estado liberal, implanta, a partir da criação legal de um “Sistema Nacional de Ensino”, uma escola secundária. O Liceu no Maranhão, na Capital da província, cujo modelo seguido, foi o do Colégio Pedro II.

Já no campo econômico, o quadro maranhense, de certa forma, era similar ao brasileiro, vivia-se uma euforia financeira, aqui no caso, impulsionada pelo sucesso da cultura do algodão e da cana de açúcar. O crescimento econômico acentuado, apresentado entre 1840 até 1870, estimulou o luxo e sofisticação, produzindo o sentimento de superioridade da província. Ora, essa posição exigia, como no Rio de Janeiro, a criação de um “Sistema” de Ensino que não ferisse

a ordem e continuasse mantendo as diferenças, afastando aqueles que produzem dos que consomem. Há de ressaltar-se, que essa riqueza se concentrava nas mãos dos grandes fazendeiros, dos grandes comerciantes e de uma pequena parte de uma burguesia administrativa que surgia. A maioria composta por uma camada baixa da sociedade e de escravos, não tinha nem as condições básicas para sobreviver.

No que diz respeito ao campo social, as elites, apoiadas no trabalho escravo, refletiam uma sociedade cheia de preconceitos, mantendo acentuada divisão em duas classes, com pouca mobilidade entre elas, perpetuando essa separação.

No caso maranhense não refletia uma exceção, pelo contrário, significou a continuidade de pensamentos e práticas desenvolvidas pelas elites que preocupadas em acomodar seus filhos, ofereceu pouca atenção a totalidade da sociedade, como é o caso do ensino secundário, ofertado pelo estado brasileiro (Alves, 2002, p. 67).

Partindo do entendimento, que a junção das condições políticas, embasadas na centralidade do poder e no acúmulo de riquezas por parte de poucos, refletida através de uma sociedade carregada de preconceito e com pouca mobilidade social, tendendo a resguardar para a elite da época, o poder dirigente, econômico e político, sendo que destes poderes derivam as outras condições de mando. As condições de oferecimento do ensino secundário neste contexto, também é influenciado por esta ordem.

Nesta perspectiva a proposta educacional que dar base a constituição do Liceu Maranhense consegue separar na sociedade, aqueles teoricamente capazes de pensar e dirigir, e os outros habilitados apenas a cumprir ordens, reforçando a clássica separação entre intelectuais e não intelectuais, haja vista, os processos seletivos de entrada eram bastantes rigorosos para os alunos. A grade de cadeiras desenvolvidas no currículo da escola exigia que o estudante para entrar, tivessem conhecimentos básicos, não do mundo vivido ou da sua vida prática. Conhecimento prévio aqui, diz respeito ao mundo da Linguagem, das Artes e da Matemática.

De forma geral, pode-se afirmar que as condições sociais que se desenvolveram no Brasil, na época em estudo, somada à indisposição dos intelectuais em propor reformas consistentes para o coletivo da sociedade, foram os principais fatores que determinaram a trajetória das instituições escolares. Em decorrência de tudo isso, a instituição escolar Liceu Maranhense, no tempo de sua implantação, conseguiu educar poucos afortunados, ficando dessa forma o ensino secundário público quase inacessível à grande parte da população, por ser analfabeta ou não

possuir condições financeiras, visto que uma das condições ao ingresso se fazia pelo pagamento de taxas, determinadas para cada disciplina.

4 Resultados e discussões da pesquisa: primeiras aproximações

O presente projeto encontra-se na fase de levantamento do material bibliográfico, que servirá de subsídio para análise e cumprimento dos objetivos propostos, que perpassam pela origem do ensino secundário no Maranhão, uso de métodos e os objetos da cultura material escolar no período de 1838 a 1889, e o ensino da Filosofia no Liceu Maranhense nos oitocentos. No que se refere ao ensino de Filosofia no Maranhão, desde suas origens no Liceu Maranhense em 1838, ainda no período do império, perpassa pela história educacional do Estado, entrelaçando-se com as diversas transformações sociais, políticas e culturais. Investigar essa trajetória é fundamental para compreendermos a formação da identidade intelectual maranhense e o papel da Filosofia nesse processo.

O Liceu Maranhense, como primeira instituição de ensino secundário do Estado e a Segunda do Brasil, teve um papel crucial na difusão do saber filosófico. Através de seus professores e alunos, a Filosofia se inseriu na sociedade maranhense, fomentando o debate e a reflexão crítica sobre os mais diversos temas.

Desta forma, esta pesquisa tem como procedimento metodológico duas perspectivas, a primeira, um amplo e extenso levantamento bibliográfico com a finalidade de coletarmos a produção brasileira e maranhense sobre o ensino secundário especificamente sobre os Liceus, à exemplo de Eunize Pessanha (2004); Lima (2007), Castro (2023) dentre outros. A segunda perspectiva, mais específica e localizada, será realizada nas instituições de guarda e pesquisa de documentos do Estado do Maranhão, como a Biblioteca pública Benedito Leite e o Arquivo Público. De final, faremos uso de acervos digitais da Biblioteca Nacional, como da hemeroteca digital. Para tanto, adotaremos, como fontes os relatórios de presidente de província e os folhetins de interesse público e da congregação do Liceu, como também, os jornais que circulavam no Maranhão no oitocentos, serão fonte relevantes na medida em que apresentam em suas páginas, o cotidiano da cidade, notadamente as que se reportam educação. E, em sendo, o Liceu a mais importante instituição de ensino secundário da província, certamente, há uma incidência sobre a instituição.

De posse desses materiais, adotaremos as presentes categorias empíricas: Ensino secundário, cultura material escolar e intelectuais. Essas categorias são fundamentais no processo de coleta e análise dos dados. Para tanto, adotaremos os fundamentos teóricos e metodológicos da história cultural, tendo como referências centrais Certeau (1982) e Chartier (1990).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, a presente pesquisa se justifica por sua relevância histórica, educacional e cultural. A investigação da trajetória do ensino de Filosofia no Maranhão permitirá um melhor entendimento da formação da identidade intelectual do Estado, bem como do papel da Filosofia na sociedade maranhense.

Além disso, o estudo do ensino de Filosofia no Liceu Maranhense permitirá compreender como esta disciplina contribuiu para a formação de indivíduos na sociedade maranhense, bem como para a construção da identidade cultural e intelectual local. A análise da atuação de professores, dos métodos de ensino, dos conteúdos programáticos e da recepção dos estudantes em relação à Filosofia no contexto educacional maranhense será fundamental para a compreensão do papel desempenhado por esta disciplina no Liceu e na formação dos jovens da época. Como também, poderá oferecer subsídios para a reformulação do ensino de Filosofia no Estado, buscando torná-lo mais dinâmico e contextualizado, de modo a atender às demandas da sociedade contemporânea.

Portanto, a realização desse projeto de doutorado se propõe a contribuir para o fortalecimento dos estudos sobre a história da educação no maranhão, resgatando e valorizando as práticas educativas e os saberes filosóficos que marcaram o desenvolvimento do Ensino de Filosofia no Liceu maranhense desde sua criação até o fim do império em 1889, bem como para a preservação da memória educacional no Estado, fundamentais para a compreensão e valorização da educação como um importante elemento na construção da identidade e da cultura maranhense.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB** / Dalton José Alves. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. – (Coleção educação Contemporânea).

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: Acesso em: agosto 2024.

CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império**

(1835-1889) [recurso eletrônico] / Cesar Augusto Castro (org.). – São Luís: EDUFMA, 2023. v. 1.; 795 p. Modo de acesso: World Wide Web (março 2024).

CERTEAU, Michel de. “**A operação historiográfica**” in *A Escrita da História*, Rio de Janeiro: Forense, 1982. p.65-119.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990

EVANGELISTA, Olinda. **Qualidade da educação pública**: Estado e organismos multilaterais. In: EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FILHO, Juvenal Savian; CARVALHO, Marcelo; FIGUEREDO, Vinicius Berlendis de. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio** – Hipóteses. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses/>. Acesso em 09/08/2024

PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria Emília B. e MENEGAZZO, Maria Adélia. “**Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar**: uma trajetória de pesquisa”. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, 2004, p.57/69.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **A Implantação do ensino secundário público maranhense a partir do Liceu**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

SILVA, José Ribamar Lima. **O ensino secundário no Maranhão**: o liceu como construtor de representações sociais de intelectuais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007. 143 p.

O ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA NO IMPÉRIO: MÉTODOS E PRÁTICAS NA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA MARANHENSE (1822-1889)

Emídia Ferreira Alves Pereira³²⁶

Resumo: Neste trabalho abordam-se reflexões incipientes sobre o ensino inicial da leitura e da escrita na instrução primária, objetivando-se indagar a natureza de dito ensino no contexto imperial maranhense, segundo os métodos e as práticas incorporadas ao processo de alfabetização, bem como a seus sentidos e implicações. Utilizam-se os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, auxiliando-nos das pesquisas documental e bibliográfica, em função de Chartier (1990), Pesavento (2012), Castellanos (2019) e Castro (2012) para elucidar questões metodológicas e epistemológicas da História Cultural, Mortatti (2000, 2001), Boto (2004), Faria Filho (2007), Castro e Castellanos (2012), que nos auxiliam nas discussões relacionadas à instrução primária e ao ensino da leitura no período. Conclui-se que as discussões denotam tentativas de expansão e de organização da instrução, visando a intermediação no analfabetismo, o que evidencia a necessidade de alfabetizar-se a população local sem acesso à escola.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino da leitura. Instrução primária. Maranhão império.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da leitura tem sido historicamente abordado e discutido em distintas perspectivas e intencionalidades, no intuito de compreendê-lo, ou mesmo de buscar respostas às inquietações e aos desafios que persistem no cenário da escola pública brasileira, sobretudo, no que tange ao processo de alfabetização, dada a sua complexidade e relevância na dinâmica de comunicação e de compreensão do mundo. É nesse sentido que “A história do ensino da leitura tornou-se um objeto de pesquisa importante, do ponto de vista acadêmico, mas também do ponto de vista didático” (Chartier, 2011, p. 50); posto que, viabiliza discussões e entendimentos pertinentes à historicidade desse fenômeno, ponderando-se as possíveis mudanças, permanências e/ou incorporações, bem como as suas representações no contexto investigado.

³²⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professora da Educação Básica da esfera estadual maranhense. E-mail: emidia.ferreira@discente.ufma.br

Assim, a História da Educação constitui mecanismo fundante para a compreensão das acepções e representações simbólicas que se interpõem aos processos educacionais da nossa sociedade. Se faz necessário olharmos para a nossa própria história, construindo pontes e saberes que sustentem novos olhares, outras pedagogias. Torna-se imperioso, portanto, avançarmos e aprofundarmos os estudos alusivos à temática do ensino da leitura e da escrita no contexto do nosso estado, resgatando suas nuances e sua importância histórica, dada a escassez de pesquisas nesse âmbito.

É nesse sentido que nos propomos a este itinerário investigativo em torno do ensino da leitura e da escrita no Maranhão Império, suas concepções, seus métodos e práticas integradas à instrução primária desse período. Ou seja, estudar o fenômeno do ensino da leitura como um processo histórico e cultural, que se constrói a partir de significados e interpretações que se tem do homem e da sociedade em espaços e momentos específicos, também nos ajuda a compreender essa prática e seus sentidos em âmbito regional e local. Nessa lógica, torna-se, pois, imprescindível estudar o período Imperial, visto que representa uma primeira tentativa de organização da escolarização formal da população (Faria Filho, 2007); com a criação de leis específicas para a regulamentação de instituições para esse fim, além da proposição de um currículo escolar e de metas a serem alcançadas nas províncias, configurou-se nesse contexto o início de uma normatização oficial para a instrução pública.

Assim, intencionamos entender em que medida o ensino da leitura no contexto imperial maranhense, seus métodos e suas práticas incorporadas à instrução primária, trouxeram contribuições e implicações no processo de alfabetização? Isto é, objetiva-se investigar o ensino da leitura no contexto imperial maranhense, segundo os métodos e as práticas incorporadas à instrução primária, bem como seus sentidos e implicações no processo de alfabetização. A tentativa de compreendermos como o sentido desta prática foi sendo construído em sociedade, e em cada temporalidade, justifica a necessidade deste resgate temporal da história do ensino da leitura à luz da História Cultural, que “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 17).

Destarte, a História Cultural nos permitirá tratar aspectos subjetivos, implícitos na realidade pesquisada, suas representações e significações que precisam ser interpretadas pelo investigador, posto que representam a própria cultura, “uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica [...] que se apresenta de forma cifrada, portando já um

significado e uma apreciação valorativa” (Pesavento, 2012, p. 15); ou seja, por meio desta abordagem questionamos as intenções de práticas e representações dos sujeitos e os respectivos sentidos no ensino da leitura e da escrita, valendo-nos das pesquisas documental e bibliográfica, apoiadas em: Chartier (1990) e Pesavento (2012), que nos ajudam a elucidar as questões metodológicas e epistemológicas dentro da História Cultural; Mortatti (2000, 2001); Boto (2004), Faria Filho (2007); Castro e Castellanos (2012), que apresentam estudos referentes à instrução primária e ao ensino da leitura no contexto estudado.

2 INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E ENSINO DA LEITURA NO BRASIL

As marcas das origens do ensino da leitura no Brasil, segundo Mortatti (2001), foram deixadas pela educação jesuítica, na segunda metade do século XVI; cujo modelo marca fortemente o ensino até meados do século XVIII. A educação era baseada nas “escolas de ler e escrever”, com fins de catequese e instrução dos indígenas e, mesmo depois da independência do Brasil (século XIX), no decurso do Período Imperial, as mudanças educacionais não obtiveram êxito pela falta de profissional preparado para o magistério e de recursos para a reorganização da estrutura escolar.

Na prática, não houve uma modificação real na transição dos regimes monárquico para imperial, já que não era este o objetivo das camadas mais privilegiadas; entretanto, no plano educacional o Império apresentou uma tentativa de organizar este novo Estado, e isso era um novo e grande desafio. É com a lei de 15 de Novembro de 1827 que a instrução das camadas inferiores passa a ser então a tarefa fundamental do Estado, que vai “criar condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país” (Faria Filho, 2007 p. 137), e assim marcar “o ensaio de uma modesta intervenção do Estado no campo da educação primária.” (Morais, 2017, p. 4). Por outro lado, Castellanos (2019, p. 794) afirma que a “expansão e gratuidade do ensino elementar precisaram ser controladas pelo olhar vigilante do governo central sobre as Províncias”. Isto é, a escolarização em massa não poderia se fazer de qualquer forma, desordenadamente, mas em conjunto com um projeto maior de sociedade.

Nessa perspectiva, ao voltarmos o olhar para a instrução pública no contexto imperial (século XIX), significa também elucidar as iniciativas direcionadas ao processo de ensino da leitura e da escrita naquelas circunstâncias, permitindo-nos pensar sobre a própria estrutura e as condições de sua concretização na escolarização das crianças. Isto porque, para ser compreendido, esse fenômeno necessita ser estudado também com ênfase em seu aspecto histórico (Cavalcante,

2015), no intento de analisarmos tanto as suas origens quanto o seu movimento no decurso da história. Outrossim, segundo Faria Filho (2007), a instrução elementar articula-se não apenas ao ler, escrever e contar, mas também a outros conhecimentos e valores imprescindíveis à participação social; o que denota, para além da relevância do ensino da leitura, sua estreita relação com a categoria instrução primária, tendo em conta a emergência do respectivo domínio pelas camadas inferiores, como também a necessidade de seu uso para acesso e apropriação a/de outros saberes a serem ensinados.

Desse modo, uma investigação em torno das concepções, dos métodos e das práticas de ensino da leitura e da escrita na instrução primária do contexto imperial, e de suas configurações socioculturais na província do Maranhão, constitui uma tentativa de desvelamento e (re)descobertas no âmbito da história da alfabetização, quer em dimensão mais ampla da instrução pública brasileira, quer num recorte mais restrito das tematizações e concretizações no cenário maranhense.

2.1 Instrução primária no Império: intenções metodológicas no ensino da leitura e da escrita

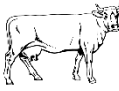
A tentativa de expansão e de sistematização da instrução primária no contexto imperial configurou-se em ações importantes, como a criação de leis específicas, a atuação dos inspetores na avaliação do ensino, a produção de materiais didáticos necessários, além do estabelecimento de métodos que melhor atendessem à demanda vigente; sendo os métodos de ensino entendidos como “formas de organização da classe” ou modos de ensinar (Faria Filho, 2007, p. 142). Também no contexto Imperial surge a necessidade de nacionalizar os livros didáticos, a fim de trazer elementos reflexivos para a formação de uma consciência nacional e local, conforme argumentam Castro e Castelhanos (2012).

Assim, diante da necessidade de expansão da instrução para todos e frente ao insucesso escolar no ensino da leitura baseado na soletração dos nomes das letras, o português Antônio Feliciano de Castilho instituiu o método fônico, que associava a escrita ao som das letras (Boto, 2019); método que veio para o Brasil como inovação nas práticas de alfabetização, no processo de ensino inicial da leitura e da escrita (Mortatti, 2000). Ler nesse modelo é uma atividade sonora de decodificação, que propõe a extração da pronúncia antes mesmo de extrair o sentido do que se lê, consagrando a leitura em voz alta como meio de compreender um texto (Bajard, 2014). Entretanto, na contramão ao método fônico, João de Deus instituiu o método global de alfabetização, quando

lança em 1876 a Cartilha Maternal, entendendo que a alfabetização deveria partir da palavra, cujo significado seria o primeiro passo; método que passou a ser difundido no Brasil, sobretudo na província de São Paulo, pelo professor Silva Jardim, julgando ser aquele que tinha condições ideais para o progresso social do país (Mortatti, 2000). Com grande repercussão no Brasil, tais inovações geraram discussões e posicionamentos distintos entre adeptos dos métodos sintéticos pré-existentes (método fônico, da soletração e da silabação) e os defensores do método analítico; o da palavração, criado por João de Deus. Debatia-se sobre o melhor método para ensinar a ler e escrever: o que partia das letras para as palavras, o que considerava primeiramente a palavra e seu sentido, ou até mesmo o que via a possibilidade de um método eclético analítico-sintético ou misto, conforme se apresentam no quadro síntese 1.

QUADRO 1: Métodos de Alfabetização

MÉTODOS		CARACTERIZAÇÃO	EXEMPLIFICAÇÃO
Métodos Sintéticos <i>(Das partes para o todo)</i> <i>Foco no sistema alfabético-ortográfico e grafofonêmico</i>	Soletração ou Alfabético	Ensina-se o alfabeto por parte, uma a uma as letras e suas sílabas. Reúne-se o nome das letras em sílabas desconexas, soletrando-as em voz alta.	Como em: B-a – ba; b-e – be; b-i – bi; b-o – bo; b-u – bu
	Fônico ou Fonêmico	Ensino explícito das correspondências fonema-grafema. Parte-se da emissão de sons correspondentes às letras, visando a perfeição na pronúncia	Como em: Bê-a – ba; bê-e – be; bê-i – bi; bê-o – bo; bê-u – bu
	Silabação	Reúnem-se sílabas para a formação de palavras aleatoriamente, pronunciando as sílabas, sem que as solem.	Como em: Ba – be – bi – bo – bu Ca – ce – ci – co – cu Bo-ba – boba Be-co – beco
Método		Consiste em iniciar o ensino pela leitura de palavras (situadas em um contexto significativo), em uma sentença, ou em pequenos	Como em: 

Analítico <i>(Do todo para as partes)</i> <i>Foco na palavra e no seu sentido</i>	Palavração Sentenciação Historieta/Texto	textos iluminados por estampas; para depois analisar os valores das letras e sílabas correspondentes aos vocábulos. Lê-se as palavras, com destaque de sílabas iniciais para a formação de novos vocábulos e de novas sentenças a serem escritas e lidas	A pata nada Pata – nada Pa - na Papa – nata  Ou em: Vaca Vejo uma bonita vaca A vaca é a Violeta Violeta é do vovô Vovô bebe leite de vaca Vaca – cava- cavalo ... Va – ve – vi – vo - vu
Método Analítico-Sintético ou Método Eclético <i>Envolve a utilização conjunta dos processos analíticos e sintéticos, considerando tanto a maturidade da criança para o processo de aprendizagem, quanto a necessidade de rendimento e eficiência do ensino</i>	Historieta Sentenciação Palavração Silabação Letras/sons	Ensina-se a partir da leitura de pequenos textos, abordando sentenças-palavras-sílabas-letras/sons (ou vice-versa) e respectivos valores no contexto, conforme necessidades dos alunos e resultados desejados	Como em: O pato O pato nada no lago O lago fica no sítio da vovó Paulo pega o pato e leva para a vovó Vovó dá pipoca ao pato Pato – lago – nada ... Pp Ll Nn Pa – pe- pi – po – pu La – le – li – lo – lu Na – ne - ni - no – nu papo – pipo – pula –Nilo... O pipo é de Nilo

			Nilo pula e pega o pipo.

FONTE: Elaborado pela autora, com base em Mortatti (2000; 2019); Soares (2018)

Nesse contexto de disputa em torno das tematizações, normatizações e concretizações referentes ao ensino da leitura, Mortatti (2000) menciona ainda as materialidades forjadas e experimentadas na prática escolar, entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, como instrumentos de concretização dos métodos de alfabetização, a exemplo, as cartas de ABC e uma variedade de cartilhas e de livros didáticos produzidos e mediatizados, sobretudo, por professores que atuavam na instrução pública paulista. Tais iniciativas revelam a busca incessante pelo melhor método para ensinar a ler, em uma tentativa de sobrepujar a tradição dos métodos sintéticos e instaurar a primazia do mais moderno, mais rápido e mais eficiente método para ensinar a ler e escrever.

Em face dessa trajetória, como ditas mudanças teriam repercutido no sistema educacional brasileiro, em especial nas práticas de ensino da leitura no contexto maranhense imperial? Em que circunstâncias se consumava o ato de ensinar a leitura na instrução pública primária maranhense? Estas e outras indagações nos convidam à pesquisa e ao cotejo de indícios que nos possibilitem o entendimento em torno do objeto estudado em uma perspectiva local, já que nos parecem escassas as materialidades forjadas nesse âmbito.

2.2 O ensino da leitura na instrução primária maranhense: tematizações e concretizações

Com base nos subsídios brevemente discutidos com respeito à instrução primária e ao ensino da leitura no contexto imperial brasileiro - as tentativas de inovação e de enfrentamento dos desafios inerentes àquele momento histórico, podemos notar a preocupação com o ensino da leitura e da escrita desde os primórdios da educação brasileira, atravessando propósitos em conjunturas espaciais e temporais diversas. Contudo, para além da dimensão global que demarca as discussões já desenvolvidas até aqui, interessam-nos, sobretudo, aquelas inerentes à província do Maranhão, as tematizações e concretizações desse recorte local, bem como as suas interrelações com as ditas em âmbito nacional; pois, como enfatiza Souza (2013, p. 34),

É preciso reconhecer que a organização da instrução pública nos estados envolveu o

entrecruzamento incessante de pessoas, ideias, modelos e materiais escolares. Consequentemente, as trajetórias de educação pública no país foram plurais, peculiares e ao mesmo tempo interrelacionadas.

Nessa perspectiva, em função do anseio pelo desenvolvimento de uma cultura nacional/local no contexto imperial, o ensino da leitura e da escrita, conforme Castro e Castellanos (2012), chegou ao Maranhão carregado de um sentimento patriótico, por meio de obras nacionais e locais utilizadas nas escolas maranhenses, entre elas: a *Gramática Portuguesa*, de Soterodos Reis, *O Catecismo*, de Fleury (traduzido por Casemiro Sarmento) e o *O Livro do Povo*, de Antônio Marques Rodrigues. Livros maranhenses escritos por autores locais, os quais ocuparam o cargo de Inspetor da Instrução Pública, o que sugere que “independente do conteúdo e da qualidade das obras, esses livros [...] foram aprovados, adotados, distribuídos, e consumidos por muito tempo na instrução pública, e ao mesmo tempo constituíram-se em obras representativas do espaço escolar” (Castro; Castellanos, 2012, p. 53).

Ademais, em meio às iniciativas de ampliação e de sistematização da instrução pública no contexto imperial, a avaliação da instrução pelos inspetores representa importante passo para as intenções de mudança na história da educação brasileira e, consequentemente, dos respectivos estados. Em 1851, por exemplo, o Maranhão teve sua educação minuciosamente analisada pelo Inspetor de Instrução Dr. Gonçalves Dias, o qual apontou diversos problemas comumente encontrados em todo império, com respeito a distintos fatores que o distanciavam do ideal de organicidade do ensino; tais como a falta de uniformidade dos métodos e ausência de um sistema de instrução mais severo e regular, além do isolamento da instrução particular da pública (Falla, 1851, p. 11). É possível entendermos que no Maranhão, assim como em todo o Império, também havia dificuldade em se manter um só método de ensino da leitura e da escrita, além de haver pouca produção de materiais didáticos, como cartilhas, livros e afins, o que evidencia a ausência de uniformização dos conteúdos.

Nessa esteira de subsídios, trabalhamos no intuito de captarmos os sentidos e significados atribuídos às concretizações no ensino da leitura e da escrita no Maranhão império, com ênfase nos métodos e práticas de ensino incorporados à instrução primária, em busca de alargar as análises e aprofundarmos a compreensão em torno do referido objeto; entendendo-se, pois, que há uma dimensão simbólica e cultural desse fenômeno que precisa ser apreendida, ampliando-se as possibilidades de sua tematização. Tal intencionalidade tem se fortalecido à medida que observamos ausências de pesquisas nesse campo de estudo, quando se trata de especificidades maranhenses; a saber, em levantamentos realizados sobre o estado da arte do *ensino da leitura e*

da escrita na instrução primária maranhense no período imperial, tanto no portal da CAPES (catálogo de teses e dissertações), quanto no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), não se identificam trabalhos nessa perspectiva, com exceção de algumas aproximações temáticas, a exemplo de uma dissertação intitulada “O ensino da leitura e da escrita na província do Maranhão (1827 – 1860)”, referente ao ano de 2024. Outrossim, são encontradas outras pesquisas – sobre instrução primária e/ou ensino da leitura, ainda que alusivas a outros estados brasileiros, como Mato Grosso e Minas Gerais. Ditas evidências reiteram a necessidade e relevância desta pesquisa, quer para a história da educação maranhense, quer para a compreensão acerca da historicidade do fenômeno do ensino da leitura.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de investigarmos o ensino da leitura e da escrita no contexto imperial, segundo os métodos e as práticas incorporadas à instrução primária maranhense, bem como seus sentidos e implicações no processo de alfabetização, para além de nos permitir percepções ao respeito de suas representações na instrução de outrora na perspectiva nacional, ampliam as possibilidades de desvelamento e de novas interpretações concernentes ao estado do Maranhão. As discussões denotam tentativas de expansão e de organização da instrução, visando a intermediação na baixa qualidade da instrução pública e, por conseguinte, o enfrentamento do analfabetismo no país no decurso da história. Entretanto, torna-se necessária a ampliação e o aprofundamento do objeto em questão em âmbito local, ponderando-se as suas relações com o domínio nacional, haja vista a precariedade de pesquisas voltadas para a temática em questão no contexto do Maranhão Império.

Assim, ressaltando-se que se trata de uma pesquisa em andamento em função da tese de doutorado, entendemos ser de fundamental importância este estudo acerca do ensino da leitura e da escrita na perspectiva da História Cultural, para compreendermos, além dos explícitos, as subjetividades que envolvem o ato de ensinar a ler e escrever, e suas implicações no processo de alfabetização na província do Maranhão, forjando reflexões outras em face do contexto hodierno; cujos achados poderão subsidiar novas pesquisas, outros olhares e fazeres sobre o ensino da leitura em nosso estado.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

BOTO, C. **Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30 n. 3, p. 493- 511, set./dez. 2004.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **A instrução da criança desvalida no Maranhão oitocentista.** Perspectiva, v. 37, n. 3, p. 791-815, 2019.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Os livros escolares no Maranhão Império: Algumas aproximações. In: **Imprensa, impressos e práticas educativas: estudos em história da educação.** André Miguel Berger, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho (Organizadores). Fortaleza: Edições UFC, 2012.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araujo. **História da alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita.** Site: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/hist%c3%93ria-da-alfabetiza%c3%87%c3%83o-no-brasil-do-ensino-das-primeiras-letras-%c3%80-psicog%c3%80anese-da-l%c3%80ngua-escrit.pdf>. Acesso em: novembro/2019.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço. IN: MORTATTI, Maria do Rosário. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história, São Paulo: Editora Cultura Acadêmica**, p. 49-68, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**, Lisboa: DIFEL, 1990.

FALLA, dirigida pelo exm. Presidente da província do Maranhão, o dr. Eduardo Olímpio Machado, à Assembleia Legislativa Provincial, por ocasião de sua instalação no dia 7 de Setembro de 1851. Maranhão, impresso na Typ. Constitucional de I.J. Ferreira, 1851.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução elementar no século XIX. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. **500 Anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

MORAIS, Renant ARAÚJO. **A escola de primeiras letras no Brasil império (1822- 1889): precariedade e exclusão.** Plures Humanidades, v. 18, n. 2, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura, Literatura e Escola: Sobre a Formação do Gosto.** – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. - São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. A ESCOLA MODELAR DA REPÚBLICA E A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lucia Gaspar de; SÁ, Elisabeth F. de. **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a Escola Graduada (1870-1930).** Cuiabá: EDUFMG, 2013.

REPRESENTAÇÕES DO UNIFORME ESCOLAR LICEISTA: DA IDEALIZAÇÃO À FLEXIBILIZAÇÃO (1894-1898)

Andréia Monteiro Carvalho ³²⁷

Resumo: Neste trabalho apresentam-se as experiências com o uso de jornais como fonte para o estudo da história da educação Maranhense (1894-1898), ao questionar-se quais as representações do uniforme escolar liceísta contidas nos discursos da imprensa maranhense republicana? Utilizam-se os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural no estudo do vestuário escolar, a partir das pesquisas bibliográfica e documental; obras sobre História Cultural e fontes (Pesavento, 2012; Chartier, 1991; Castellanos, 2012), sobre a cultura escolar e cultura material escolar (Julia, 2001) e sobre uniformes escolares (Dussel, 2016), dentre outros. Conclui-se que imposições legais e institucionais são apenas um traço de discussões profundas e não a sua totalidade, exigindo-se a busca de dinâmicas sociais em curso durante as determinações jurídicas, que revelam a importância de periódicos na identificação de pistas que contribuem para a desnaturalização da cultura material escolar.

Palavras-chave: Imprensa maranhense. Liceu Maranhense. Uniforme escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da dissertação intitulada: *Vestir-se pela e para a escola: representações da obrigatoriedade do uso do uniforme escolar no Liceu Maranhense (1894-1909)* (2022)³²⁸. Neste artigo, pretende-se dar ênfase à aplicação da prática do processo teórico-metodológico da História Cultural no estudo do vestuário escolar, a partir de um retrato comparativo que expõe as diferenças discursivas entre os jornais *Pacotilha* e *Diário do Maranhão* considerando as “[...] relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém [...]” (Julia, 2001, p. 10). Souza (2018), assim como nós, também envolvido no projeto *O Liceu como Instituição Escolar de Formação do Pensamento Intelectual e Cultural do Maranhão no Período Imperial (1838 - 1889)* dirigido pelo NEDHEL - Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão, dedicou-se ao levantamento da cultura material escolar, contudo no período imperial. O autor pôde constatar a presença do que categorizou como *código de vestimenta* no Liceu (Souza, 2018, p. 2) a partir de uma notícia narrada pelo inspetor Dr. Cazimiro José de

³²⁷ Doutoranda em Educação, Mestra em Educação, Bibliotecária. E-mail: andreia.monteiro.carvalho@gmail.com

³²⁸ Os jornais *Pacotilha* e *Diário do Maranhão*, fontes principais desta pesquisa, foram acessados pelo Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil.

Moraes Sarmiento. Na situação, o porteiro João Ignácio de Moraes Rego, teria advertido um estudante pelo uso de chapéu dentro da escola, ação proibida segundo o estatuto institucional (art. 20.º). Em resposta, embora tenha reconhecido estar infringindo a regra, o aluno se recusa a obedecê-la alegando supostos favorecimentos do porteiro a outros discentes (Publicador Maranhense, 1849, n. 806, p. 2).

Cenários como esse trazem à tona formas de regulação de comportamento relacionadas à indumentária no século XIX, embora as características ou imagens do uniforme, nem sempre possam ser recuperadas em álbuns, periódicos ou outros documentos iconográficos. Encontramos, por intermédio da imprensa, alguns sinais de como esses objetos eram e como os discentes do Liceu se relacionavam, cientes de que para análise das representações os suportes também cumprem um papel naquilo que é escrito (Chartier, 1991).

2 PACOTILHA E DIÁRIO DO MARANHÃO: da materialidade da fonte e do objeto às configurações sociais

Os primeiros traços da presença de um uniforme no Liceu identificados até a escrita deste trabalho são de 30 de maio de 1894, localizados no jornal *Pacotilha*. Apesar disso, reconhecemos que esse objeto pode ter sido imposto antes, pois pelo que indica a notícia “[...] tanto vale usarem os estudantes uma vestimenta certa determinada, ou qualquer outra, arbitrariamente, *como hoje acontece* [...]” (Pacotilha, 1894, n. 127, p. 2, grifo nosso). A imposição do uniforme nessa fase do recorte foi concretizada pela Portaria de 8 de junho de 1894, que resolveu “[...] mandar adotar oficialmente pelos mesmos estudantes o uniforme pardo constante do modelo n 1, permitindo, entretanto o uso do uniforme n. 2 aos alunos que por suas posses estiverem em condições de o preparar” (Diário do Maranhão, 1894, n. 6264, p. 1). Reunindo todos os dados do levantamento realizado, conseguimos identificar: Modelo nº 1 (mais barato) - uniforme de brim pardo com alamares e botões amarelos (Diário do Maranhão, 1894, n. 6230, p. 3); Modelo nº 2 (mais caro) - blusa parda de botões pretos, um *bonet* de aba verniz luzido com um círculo na frente com um livro bordado em ouro (Pacotilha, 1904, n. 2, p. 2).

A presença de dois uniformes, diferentes pelo material e pelo valor, pode demonstrar como a indumentária “[...] tanto uniformiza como distingue” (Dussel, 2016, p. 81). Em 9 de julho de 1894, o *Pacotilha* (n. 161, p. 2) apresentou ainda um outro questionamento:

O fardamento acessível aos pobres é o pardo, com alamares, botões amarelos etc. e o outro dos ricos, também não é preto, segunda consta. Supponha o governo o caso de luto. Como o estudante pobre ou rico que perdeu um parente e está de luto pode frequentar o Lyceu? Despirá a roupa de luto no corredor, para tomar a outra, a official? O sr. Casimiro ha de convir que isso não é sério. Apesar de tudo, porem, d'amanhã em diante começa a vigorar o uniforme.

A questão sobre o luto é interessante por retornar à memória a discussão sobre a divisão dos tempos sociais (Faria Filho, 2007): a relação entre a escola e outras manifestações sociais e culturais em curso. Em 2 de agosto de 1894 (Pacotilha, 1894, n. 182, p. 3) os estudantes do Liceu acompanharam o enterro do colega Cassio Antonio da Costa Ferreira trajados com o uniforme oficial. Nessa situação, em específico, o uso do uniforme não sofreu alteração, funcionando como um recurso simbólico que se somava às homenagens do corpo estudantil. Mais do que uma identificação para acessar a escola ou participar de eventos como esse, o uniforme citado na Portaria de 8 de junho de 1894 teria sido imposto em resposta a uma urgência de segurança:

[...] disserão-nos, o recrutamento que está sendo feito e de que já foi victima um dos membros da classe estudantil. Acreditão que, havendo um distinctivo que os dê a conhecer aos recrutadores, ficarão livres do receio de ser recrutados, e dos vexames que o recrutamento traz consigo (Pacotilha, 1894, n. 128, p. 3).

Nesse sentido, o valor simbólico da indumentária expressa como sua força reside “[...] na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença” (Bourdieu, 1989, p. 14-15), funcionando como uma forma de comunicar um vínculo institucional antes de qualquer possível abordagem, ao dizer “[...] mais do que aquilo que mostram ou enunciam [...]” (Pesavento, 2012, p. 41). Para entender em que contexto essa discussão se desenvolve é preciso abordar um pouco sobre esses dois jornais na história da imprensa maranhense.

O Jornal *Pacotilha* começou a circular no Maranhão em 1880³²⁹, sob a liderança de diferentes gerentes. Fonsêca (*et al.*, 2008, p. 12) afirma que o jornal “suruiu com o objetivo de intensificar ainda mais os embates com o jornal *Civilização*, fortalecendo o, já provocativo, periódico *O Pensador*”. Jorge (2008, 329) acrescenta: “o gênero opinativo predominava”. Na outra ponta da discussão está o jornal *Diário do Maranhão*, criado em 1855, que teve destaque “[...] pelo pioneirismo, na tomada de certas iniciativas de cunho social, trabalhista e tecnológico” (Jorge, 2008, p. 225). Serra (1883, p. 35) explica que era “[...] dedicado a notícias comerciais, trazendo sempre grande cópia de transcrições estrangeiras”.

³²⁹ O fim da circulação dos jornais *Pacotilha* e *Diário do Maranhão* não é preciso. De acordo com Matos (2021) o *Pacotilha* teria parado de ser publicado em 1838, mas não conseguimos identificar essa informação nas fontes até a escrita deste artigo.

Por meio do *Diário do Maranhão* conseguimos acompanhar como a decisão sobre a obrigatoriedade vai se flexibilizando aos poucos, indo do primeiro prazo: 10 de julho de 1894, para 31 de julho de 1894, dispensando do uso aqueles alunos que tivessem comprovado estar no último ano de curso (*Diário do Maranhão*, 1894, n. 6258, p. 2). Pelos documentos encontrados, apenas em 24 de novembro de 1894 o uniforme teria passado a ser citado diretamente no Regulamento do Liceu Maranhense³³⁰:

1.º Apresentar-se com asseio e pontualidade no estabelecimento, nos dias e horas de suas lições, sempre trajando o uniforme mandado usar pela portaria do Governo, de 8 de junho último, a qual subsiste em inteira plenitude, não podendo aluno algum, qualquer que seja o pretexto, apresentar-se de outro modo vestido no estabelecimento (*Diário do Maranhão*, 1895, n. 6422, p. 1).

Por fim, em 5 de janeiro de 1898, o uso do uniforme tornou-se facultativo (*Diário do Maranhão*, 1898, n. 7302, p. 1). A alteração acontece com a mudança de vice-governador, passando de Casimiro Dias Vieira Junior para Alfredo da Cunha Martins. A modificação da portaria foi elogiada pelo *Pacotilha* (*Pacotilha*, 1897, n. 296, p. 3): “Nós que, em diferentes artigos, combatemos a extravagância da obrigatoriedade do fardamento [...], folgamos em registrar hoje a medida acertada tomada pelo sr. Cunha Martins”.

Consideramos esta notícia como um marco que fecha o primeiro ciclo da sua imposição no Liceu Maranhense nesse recorte (1894-1898), por identificarmos quatro momentos primordiais: **1º) Portaria de 8 de junho de 1894:** oficializa a obrigatoriedade do uniforme. Prazo para adequação: 10 de julho de 1894; **2º) Diário do Maranhão (1894, n. 6258, p. 2):** uso do uniforme se torna facultativo para alunos que comprovassem estar no último ano de curso. Prazo para adequação: 31 de julho de 1894; **3º) Regulamento do Liceu Maranhense (1894):** uniforme identificado nas regras para matrícula; **4º) Pacotilha (1897, n. 296, p. 3):** Cunha Martins torna o uso do uniforme facultativo para todos os alunos.

Cada fase de mudanças ocorrendo em paralelo nesses dois jornais, explicitam como as representações são moldadas, mas ainda assim, deixam pistas. São práticas discursivas diferentes, cabendo a nós, pesquisadores relacionar esses dados com contexto, no intuito de capturar deles unidades de sentido (Castellanos, 2012).

³³⁰ O Regulamento foi encontrado no jornal *Diário do Maranhão* em 31 de janeiro de 1895, mas sua publicação está datada de 24 de novembro de 1894.

No fundo dessa luta de representações, está a tentativa de implantar as novas ideias republicanas, ainda em fase de consolidação (Andrade, 1984). Para Andrade (1894), o período de 1889 a 1898 é marcado “[...] por conflitos e crises econômicas e políticas, não só no Maranhão, mas em todo o país, representando a fase de ajustamento das estruturas brasileiras aos novos mecanismos de controle da economia e de adaptação à nova ordem do poder, ainda mal assimilada” (Andrade, 1984, p. 29–30).

O Liceu Maranhense foi criado em 1838 e equiparado ao Ginásio Nacional pela Lei n. 56 de 15 de maio de 1893 (Diário do Maranhão, 1895, n. 6422). Entre a criação e a equiparação, o Liceu funcionou de forma adaptada no Convento do Carmo, até ser transferido para um prédio localizado na Rua Formosa em 1890, por um aluguel anual no valor de 900\$000. Em 23 de agosto de 1893, o prédio foi comprado por 22:000\$000 (Teixeira, 1899). Portanto, acompanhamos transformações que ocorrem simultaneamente entre a escola e a sociedade, em uma relação de trocas contínuas, cujas decisões não são fixas, mas mudam à medida em que os sujeitos que a compõem mudam também.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos uniformes escolares na história da educação maranhense ainda está nos seus primeiros passos. A flexibilização da decisão sobre a obrigatoriedade do uniforme, bem como a mudança nos prazos para adequação à norma revelam como “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder [...]” (Bourdieu, 1989, p. 15). Essa breve experiência com a investigação dos uniformes nos conduz a reforçar o pensamento de Julia (2001) sobre a importância de considerar, no estudo da cultura escolar, a análise dessas relações em cada período histórico e com “[...] o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (Julia, 2001, p. 10). Apesar da complexidade existente na busca por esse panorama da cultura material escolar, acreditamos que, aos poucos, descobrindo novas fontes e aprimorando o levantamento e análise dos dados, consigamos ir construindo, coletivamente, a história dos uniformes escolares maranhenses.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso educacional do Maranhão na Primeira República.**

São Luís: UFMA/ Secretaria de Educação, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Os livros escolares nos jornais maranhenses no período imperial. In: CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; FELGUEIRAS, Margarida Louro (org.). **Escritos de História da Educação**. São Luís: Café & Lápis, 2012.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo v. 5, n. 11, p. 173–191, abr. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 Nov. 2020.

DUSSEL, Inés. Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX): Cultura Escolar e a Cultura Material Escolar: entre arquivos e museus. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 65–86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643755/11270>. Acesso em: 8 nov. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135–150.

FONSÊCA, Natália, Raposoda *et al.* Aluísio Azevedo e a imprensa maranhense do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31., 2008, Natal. **Anais[...]**, Natal, RN, 2008, p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1269-1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

JORGE, Sebastião. **A imprensa do Maranhão o séc. XIX (1821-1900)**. São Luís: Lithograf, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 9–43, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4918528/mod_resource/content/1/JULIA%20Dominiqu e_A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20hist%C3%B3rico.pdf. Acesso em: 8 no. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SERRA, Joaquim. **Sessenta annos de jornalismo: a imprensa no Maranhão (1820-1880)**. Rio de Janeiro: Faro & Lino, 1883.

SOUZA, Mateus de Araújo. **A cultura material na história do Lyceu Maranhense por meio D'o Publicador Official e Publicador Maranhense (1838 - 1885)**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/2818>. Acesso em: 15 set.

2024.

TEIXEIRA, Gaspar. **Maranhão ilustrado**. v. 1. São Luiz: Typ. da Alfaiataria Teixeira, 1899.

FONTES HISTÓRICAS

**Todos os jornais foram consultados pelo Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil.*

DIARIO DO MARANHÃO. Publicado em 12 de junho de 1894, ano XXV, n. 6230. São Luís: Typographia a vapor de Frias Filho & C^a Succs, 1894.

DIARIO DO MARANHÃO. Publicado em 23 de julho de 1894, ano XXV, n. 6264. São Luís: Typographia a vapor de Frias Filho & C^a Succs, 1894.

DIARIO DO MARANHÃO. Publicado em 16 de julho de 1894, ano XXV, n. 6258. São Luís: Typographia a vapor de Frias Filho & C^a Succs, 1894.

DIARIO DO MARANHÃO. Publicado em 31 de janeiro de 1895, ano XXVI, n. 6422. São Luís: Typographia a vapor de Frias Filho & C^a Succs, 1895.

DIARIO DO MARANHÃO. Publicado em 5 de janeiro de 1898, ano XXIX, n. 7302. São Luís: Typographia a vapor de Frias Filho & C^a Succs, 1898.

PACOTILHA. Publicado em 30 de maio de 1894, ano XIV, n. 127. São Luís: Typographia da Pacotilha, 1894.

PACOTILHA. Publicado em 31 de maio de 1894, ano XIV, n. 128. São Luís: Typographia da Pacotilha, 1894.

PACOTILHA. Publicado em 9 de julho de 1894, ano XIV, n. 161. São Luís: Typographia da Pacotilha, 1894.

PACOTILHA. Publicado em 2 de agosto de 1894, ano XIV, n. 182. São Luís: Typographia da Pacotilha, 1894.

PACOTILHA. Jornal da Tarde. Publicado em 17 de setembro de 1897, ano XVII, n. 296. São Luís: Typographia a vapor da Pacotilha, 1897.

PACOTILHA. Publicado em 2 de janeiro de 1904, ano XXIV, n. 2. São Luís: Typographia a vapor da Pacotilha, 1904.

PUBLICADOR MARANHENSE. Publicado em 15 de maio de 1894, ano VIII, n. 806. São Luís: [s.n]

LEITURA REPENTINA: O MÉTODO DE ENSINO PELOS SONS EMERGE E CIRCULA INTERNACIONALMENTE

Keyla Sorene Rodrigues de Oliveira³³¹

Cesar Augusto Castro³³²

Resumo: Neste artigo analisam-se a emergência e a circulação internacional do método criado por Antonio Feliciano de Castilho para o ensino de leitura em 1850, e avalia-se como os contextos sócio-políticos da época entre Brasil e Portugal influenciaram nos processos de divulgação, aceitação e adoção de dito método. Utilizam-se os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural e as pesquisas bibliográfica e documental ao cruzar-se as fontes utilizadas que incluem memórias, correspondências e obras pedagógicas do autor, assim como informações retiradas da imprensa portuguesa e brasileira no período. Os achados apontam para ocorrência de interferências e ataques sofridos direta e indiretamente pela obra de Castilho; embora não tenham tido alcance de veto para anular a sua adoção, circulação e uso.

Palavras-chave: Leitura Repentina. Ensino de leitura e escrita. Circulação de métodos de ensino.

1 INTRODUÇÃO

No século XIX, a Europa vivia transformações culturais influenciadas pelo pensamento iluminista, junto à ideia de uma educação laica e universal promovida pelo Estado como instrumento de progresso social. Entre as inovações pedagógicas surgidas, destaca-se o método Leitura Repentina, desenvolvido por Antonio Feliciano de Castilho, que, inspirado por avanços filosóficos e científicos, propunha uma abordagem baseada nos sons e no envolvimento ativo e afetivo dos alunos para facilitar o aprendizado. Compreender até que ponto sua concepção e circulação fora impactada por estruturas sociopolíticas compõe a problemática deste estudo.

Objetivando analisar a emergência e circulação internacional faceando possíveis influências que as estruturas sociais e políticas que lhe foram coetâneas tenham exercido sobre ele, considerando territórios portugueses e tendo como foco particular o Brasil. Serão discutidos três pontos: o engendramento da obra pedagógica de Antonio Feliciano de Castilho, as controvérsias

³³¹ Doutoranda PPGE-UFMA. E-mail: keylasorene2@gmail.com

³³² Prof. Dr. e orientador PPGE-UFMA. E-mail: cesar.castro@ufma.br

versando sobre a legitimidade e veracidade do método e a aplicação do método em diferentes contextos internacionais.

A metodologia se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural considerando, a partir de Nunes e Carvalho (1993), seus três eixos indissociáveis de análise: a história dos objetos na sua materialidade, a história das práticas nas suas diferenças e uma história das configurações, dos dispositivos em suas variações. No primeiro deles, analisamos elementos eduzidos da imprensa, das correspondências e das memórias do autor; no segundo analisamos as práticas que diferentes sujeitos executam e no terceiro, ao integrar os dois já citados, analisamos como se estruturam: 1) as configurações ou formações sociais que se constituíram em torno dos escritos; 2) as mudanças nas estruturas psíquicas dos indivíduos envolvidos, e, por último, 3) as armaduras conceituais que direcionaram a temporalidade em análise, e as mudanças percebidas a partir de manifestações registradas pelos sujeitos, considerando-se as suas variações históricas.

Estruturado em três partes, este estudo traz na primeira delas a análise da emergência e da circulação do método registrada nas obras e documentos. Na segunda, os posicionamentos dos sujeitos registrados nas fontes são cotejados, enquanto na terceira buscamos compreender o quanto os contextos sociais e políticos podem ter afetado a criação e a circulação do método. Acreditamos que esta pesquisa traz contribuições à história da alfabetização, uma vez que os achados apontam para um forte e inabalável senso de prestação de serviço à humanidade pelo autor, uma visão contestada em diferentes perspectivas, mas que conseguiu levar longe seu método que ensinava leitura através dos sons, influenciando práticas pedagógicas e abrindo espaço para outros métodos fônicos ou fonéticos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A emergência da obra pedagógica de Antonio Feliciano de Castilho

Destacado no cenário literário de Portugal e projetado internacionalmente, Antonio Feliciano de Castilho (1800-1975) sempre esteve envolvido em questões polêmicas e sabia como poucos defender seu ponto de vista. Sua vida, desde a cegueira na infância, fora sempre um constante batalhar para impor seu espaço e, posteriormente, manter a família que constituiu. Circunstâncias desta natureza foram a razão de sua mudança para a Ilha de São Miguel, mudou-se motivado por uma espécie de ilusão acerca das maravilhas açorianas. Dada sua larga experiência nas letras e como redator, recebeu convite para assumir o jornal O Cartista dos Açores (1845-

1849). Por não aceitar as imposições da agenda política, viu-se sem apoio ou posses para se manter ilha, sendo convidado pelo diretor da Sociedade Promotora da Agricultura para presidir seu jornal, O Agricultor Michaelense (1848-1850), com foco na divulgação de técnicas agrícolas partindo da premissa de que um melhor cultivo reduziria a fome e a pobreza na ilha (Castro; Boto, 2023).

No entanto, Castilho para além dos objetivos relacionados ao incremento na produtividade do campo, faz uma verdadeira intervenção pedagógica naquela sociedade. E é precisamente nesta expressa vontade de dar às classes menos favorecidas os meios de se instruir e com a maior rapidez possível que emerge a gênese de seu método. Já nos primeiros números do jornal podemos perceber sua necessidade de agilizar o aprendizado e a sua preocupação com o mínimo conhecimento das letras de forma generalizada, em títulos como: “Modo fácil de augmentar fecundidade a’s galinhas” ou “Modo fácil d’aprender a assignar o próprio nome sem se saber escrever.” (O Agricultor Micaelense, 1848, p. 14)

Sob sua direção o jornal adquiriu uma tonalidade literária admirável, ressaltando-se na imprensa periódica científica portuguesa de meados do século XIX. Estudos como os de Dias (2000), apontam para o incentivo à instrução como uma estratégia de popularização do jornal, por ser preciso angariar rapidamente leitores, pois a maioria das pessoas eram analfabetas em São Miguel, era necessário encontrar uma forma rápida e certa de ensinar a ler e escrever, uma missão assumida pelo poeta português “[...] à falta de outrem- (palavras d’elle) – a tentar para isso alguma facilitação, que já de muito andava entrevendo.” (CASTILHO J., 1932)

O foco de Castilho volta-se definitivamente para a questão da instrução do povo, de forma que organiza os escritos relacionados e publica suas primeiras obras neste tema: Felicidade pela Agricultura (1849) e Noções rudimentares para uso das escolas dos amigos das letras de São Miguel (1850). Suas pesquisas no âmbito pedagógico se intensificaram, nas suas memórias é informado que ele buscara subsídios pedagógicos em muitos manuais de ensino de leitura da época. Encontrou uma luz no Método Lemare, de Pierre-Alexander Lemare (1766-1835), pedagogo francês, pouco conhecido no seu tempo, quase esquecido hoje e que além desta, é autor de outras obras didáticas (Dias, 2000).

Vindo a lume a obra ‘Leitura Repentina. Método para em poucas licções se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos’ (Castilho, 1850), as ideias do autor são publicamente atacadas, seja pela metodologia inovadora, pela inclusão de trabalhadores e mulheres em seu projeto, pela ausência de formação docente do idealizador, ou seja, pelas repetitivas acusações de

plágio do já citado Método Lemare. Críticas que eram rebatidas pelo poeta em crescente nível de animosidade:

“Três ou quatro levianos, inimigos meus não sei porquê , e não sei para quê inimigos da instrução popular, contrariam, por quantos modos sabem, o movimento, que, mesmo desajudado, se acelera, deste grande veículo de destinos públicos melhores; negam factos; inventam outros; engenham dúvidas; semeiam cizânias e superstições; intimidam mestres; falam oracularmente do que não entendem; e o que menos desculpável é, para invalidarem as coisas, epigramam, escarnecem e injuriam as pessoas, conforme Deus os desajuda.” (Castilho, 1975, p. 54).

A despeito das críticas, a abertura de cursos normais pelo método de Castilho, segundo as fontes, ocorreu a partir de 1852 tendo sido bastante concorrido nos anos seguintes e expandindo-se por várias cidades portuguesas.

Ao tempo em que as polêmicas envolvendo o método se avolumaram nos jornais de Portugal, em intensas trocas de comunicações, apontamentos e ajustes permitiram que o método se reconfigurasse em edições melhoradas a partir das discussões travadas e dos contínuos estudos do autor. Esta campanha pedagógica circulou e alcançou outros países como Brasil, Espanha e Itália, terrenos férteis para o método, segundo algumas fontes, embora sendo o enfoque deste estudo o cenário brasileiro. Este movimento foi reforçado com a publicação da segunda edição do método e sua campanha massiva de divulgação.

Na imprensa brasileira é possível encontrar-se anúncios de venda dos livros do método a partir de 1851, no Maranhão o jornal *Correio D'annuncios: E Semanario Commercial do Maranhão* (1845 – 1851) publicou que na Livraria de Frutuoso achava a venda na seção de publicações novas: “Leitura Repentina. Methodo para em poucas licções se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos, illustrado de numerosas gravuras; por A. F. de Castilho;lv” (*Correio D'annuncios*, 1851, p.4), dando ênfase para o título e a estrutura do livro. Este foi um comportamento crescente na imprensa periódica de muitas províncias, algo que pode ter se naturalizado de tal forma que mesmo após posterior mudança de nome, o método de Castilho seguiu sendo referenciado em parte das publicações nos anos seguintes como leitura repentina. Ditas edições subsequentes trouxeram ainda mais intensidade para o debate pedagógico que se engendrava no Brasil, de forma que muitas autoridades, professores, apreciadores e críticos passaram a se manifestar na imprensa, em eventos sociais e políticos e até mesmo nas correspondências publicadas.

2.2 A discussão sobre a veracidade e a legitimidade do método de Castilho

As premissas que compunham a base teórico-metodológica do método de Castilho, decerto por seu caráter inovador que rompia com o ensino tradicional em vários pontos, facearam muitas desconfianças e críticas, especialmente acerca da sua legitimidade e veracidade, expostas na imprensa periódica. Neste item, trataremos destas polêmicas protagonizadas no cenário educacional e político, a partir das manifestações de diferentes sujeitos, por ocasião da publicação de *Leitura Repentina*, 1ª edição do método, em 1850.

Em Ponta Delgada, o método prosperou e tornou-se referência, tendo conduzido Castilho a cargos de decisão sobre a educação local permitindo avanços e investimentos. Motivado pelo sucesso inicial e, quiçá, ambicionando crescimento e reconhecimento na nova área a que vinha se dedicando, voltou a Lisboa com o intuito de expandir sua criação nas escolas de todo o Reino. Tendo aberto cursos para professores e também de aplicação para um variado público, em poucos meses surpreendeu a sociedade com excelentes resultados (Castro; Boto, 2023). Após isso, o Conselho Superior de Instrução Pública (CSIP) aprovou o método para ser utilizado pelos professores, mas não indicou exclusividade, como desejava Castilho, aparentemente seus integrantes ainda não estavam convencidos dos resultados, e o viam com desconfiança, como se percebe em relatório: “Quando as descobertas são boas, não é preciso recomendar-as. Ninguém recomendou os phosphoros, e elles com uma rapidez espantosa fizeram desaparecer os fuzis e pederneiras.” (O Instituto, vol.5, p. 101).

O jornal *O Instituto: Revista Científica e Literária* (1852-1981), foi uma importante plataforma para veiculação de polêmicas relacionadas ao método de Castilho, especialmente a partir da publicação de sua segunda edição em 1853 intitulada *Methodo Castilho* para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração e escrever. A inovação de ensinar ao mesmo tempo ler e escrever e a leitura auricular, havia se originado do aperfeiçoamento da primeira edição, e ao tempo em que cativava apoiadores, também granjeava críticos, muitos deles demonstrando profundo conhecimento científico acerca do tema.

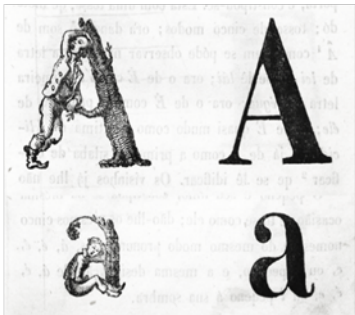
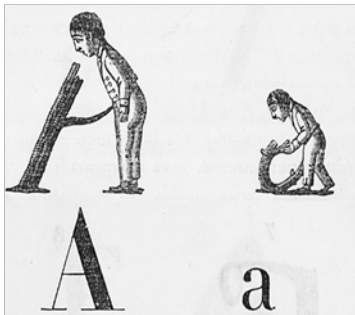
Dadas as suas consistentes defesas, não conseguindo seus opositores avançarem no ataque à veracidade do método de leitura repentina de Castilho, as críticas passaram a incidir ardentemente sobre a sua legitimidade. Tanto pela acusação de que o autor não teria uma adequada formação pedagógica e estaria de forma leviana fazendo experimentação na educação quanto pela forma ilegítima pela qual teria se apropriado da obra de Pierre-Alexander Lemare. Em relação à

primeira acusação, acreditamos ser improcedente e falaciosa, uma vez que àquela altura a formação de professores para os níveis iniciais não era institucionalizada em Portugal, tendo sido, inclusive, do próprio Castilho uma das primeiras iniciativas neste sentido.

Acerca da acusação de plágio, se a obra de Castilho é original ou mera cópia do Trabalho de Monsieur Lemare foi a questão central no trabalho de Dias (2000). Para ele, que faz um confronto entre o *Leitura Repentina* e do *Cours de Lecture*, apesar da grande admiração por Lemare expressa na introdução, Castilho não hesitou em inovar. Dentre as inovações, aponta que a obra de Lemare demora a abordar o ensino da leitura, Castilho, após uma breve introdução, vai direto ao ponto; acerca das ilustrações informa que esta forma de alfabetizar por gravuras não é nova e que as de Castilho muito se distanciam em termos de qualidade das de Lemare; conclui afirmando que não houve cópia ou plágio no verdadeiro sentido desses termos.

Concordamos com Dias (2000), sobre a não ocorrência de plágio, tanto pelo fato de o direito autoral ainda não haver sido instituído àquela época, quanto pela sólida referência que Castilho faz a Lemare na sua obra. No entanto, a partir de comparativa análise que realizamos entre a publicação original do método de Castilho e o *Cours de Lecture* publicada em 1829, versão que acreditamos ter sido a que Castilho teve acesso por intermédio de seu vizinho Monsieur Lambert, discordamos do pesquisador quando aponta para a distinção entre estas duas obras fundamentar-se na qualidade da expressão gráfica. A estrutura da lição, e a prescrição de utilização dos gráficos se distinguem inegavelmente, no entanto não concordamos que os desenhos do livro francês sejam insatisfatórios, ver Quadro 1.

Quadro 1 – Gráficos utilizados nas lições sobre a letra ‘A’ nas cartilhas de Lemare e Castilho.

Representação gráfica da letra A no <i>Leitura Repentina</i> , 1850, de Castilho.	Representação gráfica da letra A no <i>Cours de Lecture</i> , 1829, de Lemare.
	

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

2.3 A circulação internacional e a aplicação do método.

Dentre tantas publicações criticando o método e outras tantas de Castilho e seus apoiadores rebatendo, encontramos um posicionamento dos redatores de jornal português, numa provável busca de um meio termo para dita celeuma. Na publicação confirmaram o potencial do método de Castilho, desde que aplicado por bons mestres, mas apontam falhas, como a necessidade de frequência regular, que prejudicaria alunos pobres, e a exigência de que todos comecem com o mesmo nível; sugerem que Castilho estaria a exigindo demais e se vangloriando precocemente, propondo uma unificação com o método antigo (Jornal O Instituto, 1855, vol. 6, p. 73).

O ruidoso debate estabelecido em Portugal, espalhou-se nas seções de notícias internacionais de outros lugares e, de certa forma, impulsionou a campanha pedagógica de Castilho. A imprensa brasileira os divulgou intensamente, informando que ocorriam de forma contínua os cursos normais para formação de professores pelo método e muitos saraus artísticos promovido pelo autor e seus seguidores, evitando emitir posicionamentos.

Alguns brasileiros de diferentes províncias, curiosos ou convencidos da efetividade do método, deslocaram-se a Portugal para ter-se com o autor e estudar de forma aprofundada o método, enquanto outros agrupavam-se em torno de um emergente senso de nacionalismo que buscava fortalecer o ensino ancorado em métodos alinhados com tal posicionamento político. De toda forma, dado os posicionamentos locais em defesa da aplicação do método que já circulavam no Brasil, a ideia de formação dos professores é colocada como essencial. Assim, tendo sido anunciada a partir de 1854 a vinda de António Feliciano de Castilho para ministrar cursos aos professores com apoio do imperador no ano seguinte entusiasmou seus apoiadores, mas também agitou aqueles que não concordavam com a sua abordagem.

Discursos em defesa do método avolumaram-se e ganharam mais notoriedade. Em transcrição da sessão da Câmara dos Deputados, publicada no Diário do Rio de Janeiro (1821-1858), Domingos Jaguaribe solicitava que o governo adotasse o método, na ocasião, além de apresentar como poderia ser de grande valia, leu trechos de cartas trocadas com o poeta para a assembleia, propondo o deputado principalmente a sua aplicação nas escolas militares, argumentos rebatidos no debate. Textos argumentativos tornaram-se mais frequentes, como o de José Pacheco de Mendonça, publicado no Jornal do Commercio (1927 – 2016), que, para além de alegar as vantagens do método, cuja facilidade e proficuidade foram por ele evidenciadas em experiências anteriores em Portugal, informava que prepararia os professores brasileiros para aplicá-lo. Discursos com argumentos resolutos, que circulavam em várias províncias e atraíam a atenção de interessados e de desconfiados.

O curso de Castilho ocorreu em 1855 na Escola Militar de Aplicação, para um público de mais de 500 pessoas, tendo sido sua parte teórica tão concorrida quanto agitada pelos posicionamentos de apoio e rejeição, amplamente documentados nos jornais da cidade da corte. Após intensos embates, seguiu-se um período de experimentações tendo uma minoria de partícipes como protagonistas. Assim, com a implantação de muitas escolas pelo método de leitura repentina, os relatos de sucesso se multiplicaram na imprensa expondo mostras de desempenho realizados por estas escolas com importantes testemunhas. Tais demonstrações circulam nas diferentes províncias, assim como os livros de Castilho e o plágio de João Vicente Martins, como confirmam as fontes, uma vez que na imprensa de diferentes províncias encontramos anúncios destas obras, ofertas de aulas pelo método e manifestações de autoridades em relação à adoção do método.

No entanto, dada a crescente ideia de valorização das manifestações políticas e intelectuais nacionais, a rejeição ao que era trazido de outros países ou que reforçasse a monarquia tendia a ser rejeitado por alguns grupos. Além disso, ao tempo em que o Método de Leitura Repentina se coloca como mais adequado para uso pelo modo simultâneo de ensino, a rejeição que aquele modo de ensino facear direcionou-se ao método de Castilho. Não obstante à circulação, indicação e adoção do método em diferentes províncias brasileiras. Os resultados poderão ser apresentados em sessão específica, seguidos de análises e discussões ou organizados logicamente em conformidade com o método de investigação, dando visibilidade às respostas ao problema investigado. Em suma, torna-se necessário evidenciar o conhecimento produzido no processo de investigação que indiquem o alcance dos objetivos e/ou não ou que possam expressar elementos de inovação científica.

3 CONCLUSÃO

A postura social e política do poeta Antonio Feliciano de Castilho certamente o afastara do estado de neutralidade em todos os seus projetos, não tendo sido diferente com a sua obra pedagógica. Analisamos a emergência do Método de Leitura Repentina e sua circulação internacional buscando compreender as influências exercidas pelas estruturas sociais e políticas que o cercaram em diferentes momentos. Percebemos que, desde o primeiro momento, seu projeto educacional esteve calcado e envolto na vontade política de universalizar a instrução, especialmente alcançar os que mais careciam. As forças antagônicas que se colocaram à obra de Castilho, também representavam forças políticas, contextos que tentavam barrar o que se

apresentava como novo e ameaçavam o fazer tradicional. O processo de circulação internacional, especialmente no que se refere ao Brasil, esteve cercada de jogos de interesse, quer manifestos pela imprensa, quer manifestos por grupos de viés político locais. Apesar dos ataques, o método foi aceito, indicado ou circulou em diferentes províncias, inclusive no Maranhão.

Estes achados podem contribuir para pesquisas futuras servindo de base para a compreensão da emergência do método de Castilho e de como se deu sua circulação. Dada a natureza do escrito, não foi possível estender os territórios de circulação do método ou o intervalo de tempo, algo que pode ser aprofundado em trabalhos futuros. Em suma, compreender as imposições sociais e políticas sofridas por Castilho na luta pela sua obra pedagógica pode ser contribuir para análises educacionais do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Antonio Feliciano. **Correspondência pedagógica**. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 1975. p. 731.

CASTILHO, Antonio Feliciano. **Leitura Repentina**. Método para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos. 1. ed. Lisboa: Typografia da Revista Universal Lisbonense, 1850. v. 1p. 188

CASTILHO, Antonio Feliciano (ED.). **O agricultor micalense**, p. 167–185, 10 out. 1848.

CASTILHO, José. **Memórias de Castilho**. Imprensa da Universidade, 1926.

CASTRO, César Augusto; BOTO, Carlota (2023). As contribuições de Castilho para as letras e as artes em São Miguel (1847-1850). **Cadernos de Pesquisa**, 53, Artigo e10161. <https://doi.org/10.1590/1980531410161>

DIAS, José Maria Teixeira. Castilho-Leitura Repentina: método original? **ARQUIPÉLAGO-Revista da Universidade dos Açores**, p. 465-479, 2000.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes.” **Cadernos ANPED**, Belo Horizonte, n. 5, 1993.

RILEY, Carlos Guilherme. António Feliciano de Castilho na Ilha de São Miguel (1847-1850). **Actas do 2º Colóquio “Saudade Perpetua**, p. 18-29, 2018.

JORNAIS

Correio D'annuncios: E Semanario Commercial do Maranhão. (1845-1851). São Luís:XX

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=823562&pesq=%22leitura%20repen tina%22&pasta=ano%20185&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=205>

O cartista dos Açores. (1845-1849). Ponta Delgada: xxx

<https://permalinkbnd.bnportugal.gov.pt/records/item/7508-o-cartista-dos-acoresh?offset=12254>

O Instituto: Revista Científica e Literária (1852-1981) Coimbra:XX

<https://www.uc.pt/bguc/projetos/projeto-instituto-de-coimbra/>

Jornal do Commercio. (1829 – 2016). Rio de Janeiro:xx

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_04&pagfis=7.

GT 9 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS À LUZ DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa ³³³

Suzana Andréia Santos Coutinho ³³⁴

Keyllyanne Desterro Cardoso ³³⁵

Resumo: Este estudo aborda a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil destacando os desafios e avanços dessa modalidade de ensino no período de 2014 a 2024, à luz do Plano Nacional de Educação (PNE). Analisa-se o impacto das Políticas públicas educacionais, legislação e programas governamentais que influenciaram a implementação da EJA, bem como os obstáculos enfrentados, como a evasão escolar, a falta de recursos e a necessidade de currículos mais inclusivos. Fundamentado em autores como Gadotti, Di Pierro e Haddad, o trabalho busca compreender como a EJA pode contribuir para a inclusão social e a formação profissional dos jovens e adultos destacando a importância de ações que assegurem uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Plano Nacional de Educação (PNE). Políticas públicas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem desempenhado um papel crucial no Brasil oferecendo uma oportunidade de acesso à educação para aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade adequada. Ao longo dos anos, a EJA evoluiu adaptando-se às mudanças sociais, econômicas e políticas do país, tornando-se um instrumento fundamental para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens e adultos. A implementação de políticas de caráter educacionais voltadas para essa modalidade de ensino é vital para garantir o direito à educação e promover a cidadania.

³³³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA), Professora dos Anos Iniciais da SEMED/São Luís – MA, Supervisora Pedagógica da SEMED/Bacabeira -MA. E-mail: karyannetur2007@yahoo.com.br

³³⁴ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA), Professora dos Anos Iniciais da SEMED/São Luís – MA, Técnica em Assuntos Educacionais (UFMA). E-mail: suzana.coutinho@ufma.br

³³⁵ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA), Professora dos Anos Iniciais da SEMED/São Luís – MA, Especialista em Educação Básica SEMED/Paço do Lumiar -MA. E-mail: keylly4@hotmail.com

Com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o Brasil estabeleceu metas e diretrizes para o desenvolvimento da EJA, reconhecendo a necessidade de fortalecer essa modalidade de ensino. O PNE propôs a erradicação do analfabetismo absoluto, a redução do analfabetismo funcional pela metade e a ampliação do acesso à educação para jovens e adultos em todos os níveis de ensino, integrando a formação profissional ao currículo da EJA. Essas metas representam um avanço na garantia do direito à educação evidenciando a importância da EJA para o desenvolvimento social e econômico do país.

Apesar dessas propostas, a implementação das metas do PNE na EJA enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a evasão escolar, a necessidade de formação continuada para os educadores, o subfinanciamento e a falta de políticas públicas que assegurem a permanência dos estudantes. Esses obstáculos evidenciam a urgência de ações efetivas para consolidar a EJA como uma modalidade que responda às demandas da população brasileira, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social.

A contribuição de estudiosos como Gadotti, Di Pierro e Haddad tem sido essencial para compreender os desafios e perspectivas da EJA no contexto do PNE. Eles destacam a importância de uma abordagem pedagógica que vá além da alfabetização, contemplando a formação crítica e cidadã dos estudantes. Essa visão reforça a necessidade de currículos que valorizem a experiência e o conhecimento prévio dos alunos, tornando o processo de ensino- aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Ao longo do período de vigência do PNE 2014-2024, houve avanços significativos na implementação de programas e ações voltados para a EJA, como a integração entre a educação básica e a formação profissional, buscando atender às necessidades do mercado de trabalho e promover a inclusão social. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as metas do PNE sejam plenamente alcançadas, exigindo a participação ativa de gestores, educadores e a sociedade civil na construção de políticas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes da EJA.

Diante desse cenário, este estudo propõe-se a analisar a evolução da EJA no Brasil entre 2014 e 2024, à luz das metas e diretrizes do PNE. Busca-se compreender como as políticas públicas e programas governamentais têm influenciado a modalidade, identificando avanços, desafios e perspectivas futuras. A partir dessa análise, espera-se contribuir para o debate sobre a importância da EJA como ferramenta de inclusão social e promoção da cidadania, reafirmando seu papel central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2 A EVOLUÇÃO DA EJA NO BRASIL E O PAPEL DO PNE (2014-2024)

A EJA é uma modalidade que integra dimensões sociais, políticas e econômicas, proporcionando alfabetização, escolarização e qualificação profissional para cidadãos historicamente marginalizados. Apesar de avanços significativos, há desafios que refletem as mudanças no mercado de trabalho e a necessidade de inclusão social. Nos últimos anos, a EJA consolidou-se como um direito social, especialmente com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece metas para ampliar o acesso à EJA e melhorar a qualidade do ensino, além de enfatizar a necessidade de articular a educação de adultos com a formação profissional, integrando a EJA ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, o PNE estabeleceu metas para ampliar o acesso à EJA e melhorar a alfabetização da população. A Meta 8 visa elevar a escolaridade média dos brasileiros, enquanto a Meta 9 procura erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional pela metade. No entanto, a execução dessas metas enfrenta desafios, como altas taxas de evasão escolar e falta de recursos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu um marco importante para a consolidação da EJA como modalidade fundamental para a inclusão educacional no Brasil. Segundo Gadotti (2009), a EJA representa não apenas a possibilidade de acesso à escolarização, mas, também, um caminho para a promoção da cidadania e da formação crítica. O PNE reforçou essa perspectiva ao incluir metas específicas para a EJA evidenciando a necessidade de integrar a formação profissional e preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho.

Di Pierro (2010) destaca que a inserção da EJA no PNE permitiu uma ampliação do debate sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para jovens e adultos que ficaram à margem do sistema educacional. A implementação das metas do PNE trouxe à tona a necessidade de fortalecer a oferta de cursos, programas de formação continuada para professores e a criação de mecanismos que incentivem a permanência dos estudantes na modalidade.

A partir de 2014, programas como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e iniciativas do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA) reforçaram a importância da educação profissional na EJA. Essas ações visavam qualificar jovens e adultos para o mercado de trabalho oferecendo oportunidades de desenvolvimento integral.

O PRONATEC EJA e o Programa Brasil Alfabetizado têm desempenhado papéis importantes na inclusão de jovens e adultos no mercado de trabalho e na alfabetização. O PRONATEC EJA visa a qualificação profissional, enquanto o Programa Brasil Alfabetizado oferece alfabetização para adultos a partir de 15 anos, buscando ampliar a oferta em regiões de maior vulnerabilidade.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços propostos pelo PNE, a EJA enfrenta diversos desafios em sua implementação. A evasão escolar, por exemplo, permanece como um dos principais obstáculos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), muitos estudantes da EJA enfrentam dificuldades relacionadas ao trabalho, à família e às condições socioeconômicas, o que dificulta sua permanência e conclusão dos estudos. O PNE prevê estratégias para combater esses fatores, mas a efetivação dessas ações ainda é um desafio.

Outro problema recorrente é a formação dos professores que atuam na EJA. Formação essa tão necessária para um fazer pedagógico de sala de aula de qualidade, uma vez que o público-alvo em sua maioria dessa modalidade de ensino, com um índice alto de abandono escolar por inúmeras razões, nos traz reflexões acerca do papel docente no alcance de resultados positivos para a EJA. Como mencionado por Freire (2021), a prática pedagógica na EJA deve considerar a realidade e a vivência dos estudantes, o que exige educadores capacitados e sensíveis às especificidades dessa modalidade. A falta de investimento em formação continuada impacta negativamente na qualidade do ensino oferecido limitando o alcance das metas estabelecidas pelo PNE.

O período entre 2014 e 2024 foi marcado por iniciativas e programas que buscaram promover a EJA e atender às demandas do PNE. Programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) contribuíram para a ampliação da oferta de cursos e para a integração da formação profissional à EJA. Gadotti (2018) ressalta que esses programas representam avanços significativos, mas destaca, também, a necessidade de um planejamento mais articulado e de recursos financeiros adequados para a continuidade e expansão dessas ações.

Di Pierro (2010) reforça a importância de uma abordagem integrada entre os diferentes programas governamentais, de forma a garantir que a EJA seja não apenas um espaço de

alfabetização, mas também de formação integral. Ele defende que a educação de jovens e adultos deve estar alinhada com as demandas do mercado de trabalho e com a formação cidadã, contribuindo para a emancipação e o desenvolvimento social dos estudantes.

Para que a EJA alcance todo o seu potencial, é fundamental a continuidade e aprimoramento das políticas públicas e a efetiva implementação das metas do PNE. Como pontua Saviani (2021), a educação é um processo contínuo e transformador, e a EJA deve ser vista como um direito fundamental que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A integração entre a formação profissional e a educação básica deve ser fortalecida, promovendo uma EJA que prepare os estudantes para a vida e para o mundo do trabalho. Essa perspectiva é corroborada por Saviani (2007), que defende a ideia de que a educação de jovens e adultos deve contribuir para o desenvolvimento de habilidades técnicas e humanas possibilitando uma formação integral.

Portanto, faz-se necessário que essa modalidade de ensino ocupe um lugar melhor nas questões referentes ao campo educacional. Que as políticas públicas possam ser elaboradas e implementadas baseadas nos documentos legais de forma a alcançar os objetivos, que os docentes da EJA tenham formação adequada para desenvolver sua prática e que os jovens e adultos a educação de qualidade e formação para trabalho. A EJA não é mais uma modalidade que tenha que permanecer como política de reparação social, nem como ato de discussão, mas sim, como modalidade de ensino que precisa alcançar voos mais altos, uma vez que estamos vivenciando novos tempos na educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações e desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil entre 2014 e 2024 evidenciam a necessidade de políticas públicas mais eficazes e integradas para garantir o direito à educação para todos. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas importantes para a modalidade, buscando ampliar o acesso, combater o analfabetismo e promover a formação profissional. No entanto, a implementação dessas metas revelou limitações e obstáculos que ainda precisam ser superados para que a EJA alcance seu pleno potencial.

Um dos principais desafios é a garantia da permanência dos alunos nos programas da EJA. As altas taxas de evasão escolar, muitas vezes relacionadas a questões socioeconômicas e à necessidade de conciliar estudo e trabalho, apontam para a urgência de políticas que assegurem a

continuidade dos estudos. A oferta de bolsas de estudo, incentivos financeiros e a flexibilização dos horários de aulas são estratégias que podem contribuir para a permanência dos estudantes e para a conclusão de sua escolarização.

Além disso, a formação e valorização dos educadores que atuam na EJA são fatores cruciais para o sucesso da modalidade. A falta de formação continuada e a desvalorização profissional impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido. É fundamental investir na capacitação desses profissionais proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade e as especificidades dos estudantes da EJA e garantindo, assim, uma abordagem pedagógica que seja inclusiva e contextualizada.

O fortalecimento da integração entre a educação básica e a formação profissional também é essencial para que a EJA cumpra seu papel de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para a cidadania. A articulação entre a EJA e os programas de qualificação profissional, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), deve ser ampliada e aprimorada visando à formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Apesar dos avanços obtidos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a EJA seja reconhecida e valorizada como uma modalidade de ensino fundamental no Brasil. A mobilização da sociedade civil, dos gestores públicos e dos próprios estudantes é imprescindível para que as metas do PNE sejam efetivamente cumpridas e para que a EJA se consolide como uma ferramenta de inclusão social e promoção da equidade.

Em síntese, a EJA representa uma importante oportunidade de resgate do direito à educação para milhões de brasileiros que foram excluídos do sistema escolar. A efetiva implementação das políticas públicas e das metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024 pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma educação que seja, de fato, inclusiva, democrática e promotora da cidadania. A continuidade do debate e a busca por soluções que atendam às necessidades dos jovens e adultos deve permanecer no centro das discussões sobre a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 2.481, de 3 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 126, n. 190, 4 out. 1988. Seção 1, parte 1, p. 19291-19292.

DI PIERRO, M.C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27- 43.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1ª ed., 2021

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

_____, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018. (Guia da Escola Cidadã)

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº. 14, mai./ ago. 2000, p. 108 – 130.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152 - 165, 2007.

_____, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 6ªed., 2021.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA CAMINHADA PELA POLÍTICA EDUCACIONAL E SEUS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Carina Di Leo Nogueira Costa³³⁶
Edinólia Lima Portela³³⁷

Resumo: Este resumo pretende descrever o percurso da Educação de Jovens e Adultos na política educacional brasileira. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental em que tentamos caminhar pela abordagem teórico metodológica qualitativa, na qual objetivamos identificar a localização da Educação de Jovens e Adultos em importantes documentos normativos da educação brasileira. Para tanto, nos debruçamos sobre o pensamento de estudiosos, e documentos legais, constatando que por muitos anos esta modalidade foi omitida e sonegada para a sociedade, tendo uma oferta considerada tardia. Além disso, a últimas normativas, a exemplo da BNCC, demonstram que o espaço de localização da modalidade foi consideravelmente suprimido.

Palavras-chave: Educação. EJA. Política Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo é parte dos primeiros passos de um estudo de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão- PPGE/UFMA e se vincula ao Grupo de Pesquisa Escola Currículo e Formação Docente. Objetivamos identificar a presença da Educação de Jovens e Adultos dentro de alguns dos principais documentos normativos de nossa educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) até a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (regulamentada pela Lei nº 13.415/2017).

Atualmente, Nos documentos oficiais que normatizam a educação brasileira, a educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino obrigatória a ser ofertada, o que muitos estudiosos e nós consideramos um avanço, tendo em vista a trajetória da EJA.

³³⁶ Graduanda do curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: carinadileo@hotmail.com

³³⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e professora do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: edinolia@yahoo.com.br

No entanto, mesmo com este avanço ainda nos deparamos com desafios que precisam ser pensados e superados uma vez que esta modalidade compreende um grupo de pessoas que trazem consigo particularidades imprescindíveis de serem entendidas e respeitadas. Dada a mencionada problemática, levantamos o seguinte questionamento: a forma como a EJA se situa na legislação educacional brasileira possibilita que os entes estaduais e municipais ofertem a modalidade de ensino a contento?

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento teórico-metodológico a revisão bibliográfica e análise documental. Sendo assim, nos apoiamos nos documentos oficiais, acessados a partir das plataformas disponíveis pelo Governo Federal e Estadual, e em estudiosos como Freitas (2012), Arroyo (2007), Cury (2018), entre outros. Como resultado constatamos que o processo de inclusão da EJA ocorreu de forma tardia e ainda carece de maior investimento e valorização, principalmente diante das últimas mudanças ocorridas na educação brasileira a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A EJA no Brasil por longas décadas esteve ligada a iniciativas filantrópicas, relacionadas a movimentos sindicais e também à igreja católica, o que lhe deu por muitos anos uma forte identificação com as lutas populares vivenciadas em nosso país. Esta relação surge como consequência da negação de oferta de ensino e marginalização destas pessoas diante do poder público, trazendo como consequências ao longo da história um grande quantitativo de adultos e jovens ainda analfabetos no país (Pereira, 2007).

Essa realidade por um longo período carregou como prejuízo um quantitativo alarmante de pessoas, sobretudo jovens, que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho por não possuírem ainda as competências mínimas exigidas. Dessa forma, o Brasil percorreu as primeiras décadas do século XX com pouco crescimento de mão de obra qualificada e avanço tecnológico, fatores que impactaram diretamente na realidade socio econômica do país.

Somente nos anos 90, a partir do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) é que começou a existir uma mobilização maior no país por meio de planos, programas e projetos que contemplassem uma assistência às pessoas que não haviam completado sua escolaridade no período considerado regular. Isto porque foi neste período que a LDB nº

9.394/96 foi aprovada e, embora seu processo de elaboração tenha sido permeado por fortes disputas políticas, a mesma, ainda assim, trouxe avanços que concernem no conhecimento legal da EJA.

A partir deste momento, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser qualificada como modalidade de ensino, cabendo ao Estado, governos e municípios o desenvolvimento de estratégias para a oferta desta modalidade dentro das escolas públicas. Como primeiro desdobramento deste importante passo foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos através da Resolução CNE/CBE 01/2000.

As Diretrizes estabeleceram a oferta da EJA tanto para o ensino fundamental quanto médio, explicitando em seu Artº 6 as seguintes normativas: “Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.” (Brasil, 2020).

Este período correspondente ao final da década de 1990 e início de 2000 que foi, também, marcado por uma importante transição econômica e política com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). No entanto, o mesmo não contemplou a EJA em seu texto, pois não identificou a organização orçamentária a ser feita para que a EJA, enquanto demanda estabelecida pela própria LDB nº 9.394/96, fosse desenvolvida.

Somente ao longo do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) é que a EJA passou a ser melhor desenhada no seio das políticas públicas educacionais no sentido de pensar a sua organicidade a partir dos aspectos operacionais e orçamentários, pois foram considerados os desdobramentos contidos na LDB 9.394/96 bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

O novo governo deu um importante passo para esta estruturação com a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Decreto nº 6.093/2007, que dispôs sobre a reorganização do programa Brasil Alfabetizado dando maior ênfase sobre a alfabetização de jovens e adultos a partir de quinze anos, posteriormente o Decreto 6.094/2007 conhecido como Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Sendo que neste último, o papel da União, Estados, Distrito Federal e Municípios se tornaram claros com o estabelecimento de metas e a tomada de iniciativas práticas a partir da construção de programas de ações.

Estas medidas se potencializaram ainda mais devido a mudanças no fundo de financiamento da educação que passou a ser o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além disto, ligada ao Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), que passou a desenvolver um trabalho transversal, no sentido de promover a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, bem como a implementação de programas que contemplaram as etapas do fundamental e ensino médio para aqueles sujeitos com trajetórias escolares descontínuas e que ganharam bastante relevância em âmbito nacional na oferta de EJA, a exemplo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Segundo os autores Santos e Nunes (2021) tratou-se de um momento muito favorável para a EJA dentro de nossa política educacional, uma vez que para além da oferta desta modalidade de forma mais estruturada, as entidades e educadores engajados na causa da EJA promoveram debates e reflexões sobre essa demanda nacional e assim puderam ter uma significativa participação no governo, tomando parte também de suas decisões. A exemplo disto, houve a Conferência Nacional de Educação (CONAE) organizada como um amplo espaço de diálogo e participação entre entidades, governo e a própria sociedade civil.

Durante o governo seguinte, sob a presidência de Dilma Rousseff (2011 – 2016) houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, e como desdobramento, o estabelecimento do Fórum Nacional de Educação, onde, em ambos, a EJA pode ser contemplada a partir de metas que pensaram a sua ampliação, bem como a continuidade do combate ao analfabetismo no país. Vale ressaltar que do governo Lula ao governo Dilma não se tratou de um momento histórico e político isento de críticas, sobretudo ao entendermos a EJA como uma demanda que sempre exigiu urgência e investimentos. Dessa forma, muitas destas críticas apontavam que o investimento financeiro, apesar de terem melhorado, ainda era parco. Além disso, as normativas para a EJA não eram universalmente sistematizadas naquilo que já havia sido adquirido pela LDB, pois como modalidade, ficou a cargo de Estados e municípios, já as determinações emanadas da União, eram por meio da materialidade de programas temporários e pontuais.

Os governos que sucederam os anos seguintes de 2016 a 2022 não demonstraram continuidade ou progressão das iniciativas desencadeadas pós LDB no que diz respeito a EJA. Após a saída da presidente Dilma e permanência do mandato do Michel Temer (2016 - 2018) percebeu-se um estancamento do caminho pelo qual a EJA vinha trilhando, fato que se estendeu ao longo do governo seguinte com o presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022), pois houve queda dos investimentos financeiros para a modalidade, bem como a extinção de um importante espaço de planejamento e debate, a SECADI.

Perpassando por esse contexto de retrocessos é que vivenciamos, também, a estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei nº 13.415/2017. Esta por sua vez passou por várias etapas de elaboração, etapas que pouco contemplaram a EJA, tratando a modalidade de maneira sucinta, pouco elaborada, homogeneizada e igualmente à educação regular, desconsiderando assim as suas especificidades.

Este contexto de reestruturação curricular representa um apagamento da EJA na BNCC. A mesma ganha uma maior evidência somente quando este debate é ampliado para o contexto do Novo Ensino Médio, em que, a partir da Resolução CNE/CEB nº1 de 28 de maio de 2021, foram instituídas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Trata-se de um documento que é elaborado à parte da BNCC, mas que traz como intuito refletir estas mudanças no campo da EJA. Dessa forma, nas disposições do documento, destaca-se a EJA articulada à Educação Profissional em cursos de qualificação profissional ou Formação Técnica de Nível Médio disponíveis para os estudantes que cursam o Ensino Médio dentro desta modalidade, além da possibilidade de desenvolvimento de uma Educação de Jovens e Adultos por meio de uma Educação a Distância (EaD).

Compreendemos que muitas mudanças no âmbito educacional brasileiro, durante o período de 2019 a 2022 que envolviam a Educação à Distância, estiveram relacionadas à crise sanitária vivenciada mundialmente em decorrência do vírus SARS-CoV-2 que resultou na pandemia da COVID-19. Nesse período muitas escolas e programas precisaram se readaptar a uma nova forma de ensino envolvendo, por exemplo, o ensino remoto. Porém, o documento que traz as bases para o desenvolvimento da EJA a partir de 2021 não inclui a questão do ensino EaD como uma opção emergencial dentro do contexto em que se situou.

Dessa maneira, observamos que o mesmo abriu a possibilidade para que turmas se desenvolvessem seguindo este modelo de maneira fixa. Um processo que pode ser considerado delicado para os desafios já enfrentados pela EJA, tais como o próprio acesso tecnológico do seu público. A resolução possibilita também que a modalidade possa ser ofertada pelos Estados e Municípios seguindo uma lógica aligeirada e mecanicista que valoriza a certificação em detrimento da qualidade no caminho a ser seguido para a obtenção desta.

Chegando ao ano de 2023, o Brasil vivenciou a retomada presidencial do governo Lula e, neste espaço de tempo, observamos alguns avanços tais como a recomposição da SECADI no interior do MEC, bem como uma reaproximação entre governo e entidades educativas. No entanto, os últimos anos representaram um período de declínio de investimentos e preocupação sobre os caminhos da modalidade em discussão. Embora o atual governo seja favorável ao diálogo com entidades que defendem a EJA como direito, ainda se faz necessária toda atenção e olhar sobre o tratamento que a modalidade vem tendo. Sobretudo após o lugar que lhe foi destinado na BNCC, percebendo-a nos variados âmbitos como o financeiro, o curricular, didático e político.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha passado por inúmeros avanços, sobretudo por ter espaço na sistematização da política educativa do país, é necessário perceber o quanto estes passos se deram de forma tardia uma vez que na história de nossa educação por muitas décadas a EJA foi excluída e a necessidade de sua oferta era silenciada.

A partir do determinado momento em que esta educação se tornou modalidade de ensino e responsabilidade dos estados e municípios, desafios passam a se voltar sobre a sua efetivação, organicidade e acesso. Nessa conjuntura, percebemos que ainda temos um longo trajeto a ser percorrido, pois somente a citação da EJA nas leis e diretrizes não tem sido suficientes para que a mesma receba os investimentos necessários. Neste sentido, nos reportamos ao pensamento de Cury apud Machado (2010) quando o mesmo cita:

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta (...) por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (Cury, 2002, p. 247).

A partir desta fala do autor, fortalecemos ainda mais a necessidade de mantermos um constante debate e confronto sobre o posto na política educacional brasileira objetivando uma educação que nos encaminhe para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Embora a EJA atualmente se faça presente na LDB e outros documentos, ainda há a necessidade de investir na sua efetivação de maneira mais sistemática, com maior qualidade e investimento, de forma a compor os sistemas educacionais para além de seu desenvolvimento a partir de programas específicos. Além de que é preciso ainda nos mantermos atentos e críticos aos percursos que esta modalidade tem seguido, uma vez que as últimas normativas trazem consigo preocupação para que a EJA não seja incluída numa lógica baseada numa espécie de comercialização da educação.

Neste sentido, é imprescindível perceber também que ao tratarmos da EJA debatemos sobre um fenômeno que agrega disputas onde forças e necessidades populares se confrontam com um projeto educacional que historicamente se desenvolve por um viés hegemônico, elitista e segregador. Dessa maneira, falar sobre maior oferta e maior acesso a uma educação que possibilita a emancipação de pessoas até então marginalizadas pela sociedade é falar, também, de uma força contra hegemônica que rompa com esta lógica e se preocupe em construir uma Educação para Jovens e Adultos alimentada pelos ideais de emancipação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. Leôncio Soares e outros (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000.

_____, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em fevereiro, 2024.

_____, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Documento preliminar à Base Nacional Comum – Princípios, formas de organização e conteúdo**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: fevereiro, 2024.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____. Lei no 9.394. de 24 de dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília - LDB, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB**. In: Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n 4, p.1217-1252, out/ dez. 2018.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MACHADO, M. M. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

PEREIRA, Dulcineia F. F. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas**. EccoS – Revista Científica. São Paulo, v.9, n. 1, p. 53 – 74, jan/jun. 2007.

EJA E PAULO FREIRE: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL E CABO VERDE

Maria Thaylane Pereira de Melo³³⁸

Marta Denise Mesquita Cariman³³⁹

Kelly Almeida de oliveira³⁴⁰

RESUMO: O tema do presente artigo é EJA e Paulo Freire: Impactos na educação do Brasil e Cabo Verde. Temos como objetivo analisar as principais influências do método freiriano na educação do Brasil e Cabo Verde. Utilizamos como referencial teórico os estudos de Freire (1987), Cosson (2014), Farias (2013) e Varela (2023). Adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa e bibliográfica com buscas feitas no site Google Acadêmico e com análise comparativa dos dados coletados. Entre os resultados, podemos destacar a notável contribuição que o método de Paulo Freire teve para com a educação de ambos os países, a qual destacaremos mais detalhadamente neste trabalho. Concluímos que a metodologia de Paulo Freire trouxe grandes impactos para o ensino do EJA contribuindo diretamente para os sistemas educacionais do Brasil e Cabo Verde.

Palavras-chave: EJA. Paulo Freire. Método Freiriano. Brasil. Cabo Verde.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre os impactos causados pelo método freiriano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da educação de Cabo Verde e do Brasil, e quais são suas maiores diferenças e semelhanças. Em seguida, abordaremos o método usado de Paulo Freire.

Sabendo que o EJA é um programa que tem como intuito proporcionar acesso à educação e a qualificação de todo e qualquer cidadão independente das causas pessoais que os levaram a deixar a Educação Básica, temos como objetivo, neste trabalho, analisar a influência de Paulo Freire no Brasil e em Cabo Verde; como

³³⁸ Discente do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) /Campus Codó. E-mail: maria.thaylane@discente.ufma.br.

² Discente do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) /Campus Codó. E-mail: marta.denise@discente.ufma.br.

³⁴⁰ Prof^a. Dra. Kelly Almeida de Oliveira. E-mail: ka.oliveira@ufma.br

seus métodos de alfabetização com jovens e adultos trouxeram grandes impactos e contribuições para a mudança de um olhar mais humanizado para a educação, e a importância do acesso e direito a educação. Dessa forma, faz-se relevante analisar ainda mais a fundo, a importância da educação, visto que esse direito é inerente a todo cidadão, tornando-a, assim, não somente uma escolha, mas, também, dever do Estado e da família, promovendo e incentivando a colaboração da sociedade, objetivando ao pleno desenvolvimento do indivíduo para a formação da cidadania (Brasil, 1988, art. 205º).

Por isso, faz-se necessário a acessibilidade da educação para promover esse tão importante direito para todos. Temos como principal autor base, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que contribuiu imensamente para expandir a visão que já se tinha acerca da alfabetização e a formação de uma pedagogia mais qualificada; Rildo Cosson, que vai abordar a importância da leitura como prática de inclusão social e o como o letramento literário nos ajuda a ter uma visão, de mundo e de si, mais aberta. Sabe-se que a educação é inerente a todo cidadão e que a leitura abre portas para um mundo literário mais inclusivo, assim fala Cosson (2014): “Saber ler, mais que garantir um lugar na faculdade, é um poderoso fator de inclusão social”. Pois, através da leitura se tem uma visão melhor do mundo e de si também, e assim como a escola forma leitores, ela está formando também cidadãos capacitados para exercer a cidadania.

É interessante também mencionar a respeito de Paulo Freire (1921-1997). Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, foi educador, pedagogo e filósofo brasileiro, e foi considerado o Patrono da Educação Brasileira. É autor de diversos livros de grandes sucessos, como, por exemplo, "Pedagogia do Oprimido". Freire também ficou conhecido pelo seu método de alfabetização de adultos, que consistia em alfabetizar de acordo com a valorização da cultura do aluno. De forma breve, Freire defendia uma educação libertadora, onde os alunos desenvolvessem pensamentos críticos e raciocínio lógico para interagir com o professor quando necessário, e que existisse uma troca de conhecimentos entre professor-aluno, sem a imposição do professor como uma figura de total detrimento de conhecimento.

METODOLOGIA

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Entendemos assim, a importância da pesquisa qualitativa como um meio de se obter informações sobre as variadas temáticas presentes dentro do cenário atual brasileiro e cabo-verdiano. Portanto, para a realização deste trabalho adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa e bibliográficas com consultas feitas em sites on-line como Google Acadêmico, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação e Cultura (MEC) além da Constituição Federal de 1988, em busca de artigos que discorressem a respeito do impacto causado pelo método de Paulo Freire na educação do Brasil e Cabo Verde, além do uso de uma análise comparativa dos dados coletados. Os textos encontrados foram analisados, procurando responder à questão inicial: Quais os principais efeitos na educação do Brasil e Cabo Verde causados pelo método de Paulo Freire? Usamos também autores como Freire (1972;1978;1980;1982), Cosson (2006;2014), Gadotti (2009), Romão e Gadotti (2012), Miranda; Damiani e Ghicci (2014), Denzin e Lincoln (2006), Beck (2016), dentre outros autores referenciados para uma melhor e objetiva pesquisa para este trabalho.

DESENVOLVIMENTO

1.1 A Pedagogia de Paulo Freire no Brasil

Como já foi mencionado, a fama de Paulo Freire se espalhou pela forma diferenciada que ele alfabetizava jovens e adultos em tão pouco tempo, porém, Freire não gostava muito dessa ideia de ser conhecido por essa marca, assim diz Freire em uma entrevista atribuída a um pesquisador brasileiro no ano de 1972:

Há uma impressão que é preciso apontar. Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e sua inserção na história (Freire, 1972 apud Beisegel, 1989, p. 19).

Dessa forma, é possível compreender que essa maneira que Freire ensinava tirava o oprimido das margens da sociedade e dava visibilidade a eles, possibilitando uma alfabetização mais rápida, eficiente e que ia de acordo com a realidade dos alunos, pois Freire, para alfabetizá-los, tirava de um contexto já conhecido pelos educandos, ou seja, facilitava o entendimento dos alunos que já tinham conhecimento sobre essa realidade. Pois, ninguém começa lendo palavras, porque antes de ler a palavra lemos o mundo, e lemos o mundo na maneira em que entendemos e o interpretamos. (Farias, 2013).

Outro fator importante é que Freire criticava muito a educação tradicional, onde ele denominava como educação bancária o contexto em que o professor se via como único detentor de todo e qualquer conhecimento, e os educandos como se fossem um banco, onde o professor iria depositar nos alunos todas as aulas e conteúdo.

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra no outro (Freire, 1987, p. 67)

Baseado nisso, Freire cria uma pedagogia problematizadora, onde os educandos podem e devem questionar, ligada ao comprometimento com a libertação e que favorece o desenvolvimento de visão mais crítica a respeito de si e do mundo. Inspirado nesse cenário problematizador da educação, o educador atribui um método para conseguir alfabetizar adultos. Freire (1982) propõe que os próprios educadores em conjunto com seus educandos elaborem textos e maneiras de introduzir a leitura e a escrita na vida desses indivíduos. Freire menciona isso por rejeitar a ideia das cartilhas como forma de aprendizagem para a alfabetização para adultos:

[...] tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm a ver com a experiência existencial dos alfabetizados. E quando tem, se esgota está relação ao ser expressada de maneira paternalista, do que se resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil (Freire, 1982, p.14).

Dessa forma, é relevante mencionar o método aplicado por Freire em 1963 pela primeira vez no Rio Grande do Norte na cidade de Angicos. Nesse método, Freire pretendia alfabetizar adultos em até 40 horas de aula e sem o auxílio de cartilhas, além disso, Freire também pretendia estimular no educando a consciência política (Beck, 2016). Nesse método, Freire primeiramente

buscava dialogar com os educandos, buscando conhecer mais sobre a realidade e o contexto de vida que cada um estava ali inserido.

A primeira experiência de Freire foi alfabetizar 300 trabalhadores rurais que não tiveram escolarização. Para fazer uma melhor compreensão do que seria necessário para cada educando, Freire ao invés de fazer o uso de cartilhas, ele trabalhava a famosa "palavra geradora" que estimulava a alfabetização e iria de acordo com a realidade dos educandos, provando que não existe conhecimento pronto e acabado, mas, sim, que estamos sempre aprendendo coisas novas ao longo da vida.

1.2 EJA: um novo olhar capacitador de mentes cabo-verdianas.

Por diversas vezes a alfabetização de adultos é entendida apenas como sendo a capacidade de ler e escrever, mas vai muito além disso. Alfabetizar jovens e adultos que não tiveram condições de concluir seus estudos na idade ideal é uma forma de inclusão dessas pessoas na sociedade em que todos fazemos parte. Cabo Verde tem uma ideia de alfabetização que condiz também com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. “A alfabetização, mais do que esses mecanismos de aprendizagem dum alfabeto [...] é a tomada de consciência para podemos capacitar, para podermos ser eficientes na transformação dessa realidade” (Cabo Verde, 1979, p. 13). Assim, alfabetizar essas pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais de frequentar uma sala de aula torna-se de grande relevância, pois os torna pessoas críticas e capazes de mudar a realidade em que vivem.

O importante, de fato, na alfabetização de adultos, não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulta a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua “introdução ao mundo das letras”, e quanto mais “neutras” fizera estas classes sua “entrada” neste mundo, melhor para aquelas. Numa perspectiva revolucionária, pelo contrário, impõe-se que os alfabetizandos percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler a estória alienante (FREIRE, 1980, p. 22).

Em Cabo Verde, a educação de jovens e adultos (EJA) teve início após a sua independência em 1975, em meio ao processo de luta contra o analfabetismo daqueles que não terminaram seus estudos na idade ideal. “A alfabetização é multifacetada, complexa. Reduzi-la

ao letramento é o mesmo que mutilar o processo educativo. A alfabetização é um projeto político para a construção de um projeto do mundo, de uma nação” (Gadotti, 2009:21). Em Cabo Verde a concepção de Paulo Freire foi encarada como sendo essencial para a formação de seres críticos e pensantes por si só, não se limitando somente à prática de ler e escrever.

1.3 Paulo Freire e Amílcar Cabral: por uma educação mais libertadora

Paulo Freire, educador brasileiro, foi responsável por notáveis mudanças no que diz respeito ao ensino educacional de jovens e adultos de cabo verde, arquipélago africano, junto com os ensinamentos de Amílcar Cabral, um líder político partidário que protagonizou a libertação do povo guineense e cabo-verdiano da colonização de Portugal e tinha a alfabetização como a "primeira arma" para a criação de um novo ser crítico. Ambos não chegaram a se conhecer pessoalmente já que Freire esteve em Guiné-Bissau no ano de 1974, e em 1973 Amílcar Cabral havia sido assassinado. Porém através do seu livro "Cartas à Guiné-Bissau" percebemos que o pensamento de ambos convergia para um ensino mais libertador.

Amílcar Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra e que está se resolve quando, em seu processo, a debilidade dos oprimidos se faz força, capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Daí a preocupação constante, a paciente impaciência com que invariavelmente se deu à formação política e ideológica dos militantes, qualquer que fosse o nível e o setor de sua ação. Daí a atenção especial dedicada ao trabalho de educação nas zonas libertadas e também o carinho com que, antes de ir à frente de combate, visitava as crianças das escolinhas e compartilha com elas de seus jogos e brinquedos e a quem costumava chamar de “flores de nossa revolução (Freire, 1978, p. 19).

A partir das vivências que teve na África, Paulo Freire destaca em sua obra *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978) a semelhança com a teoria e prática educativa de Amílcar Cabral.

O trabalho de Paulo Freire na África foi decisivo para a sua trajetória, não só por reencontrar-se com sua própria história e por empreender novos desafios no campo da alfabetização de adultos, mas, principalmente, pelo encontro com a teoria e a prática desse extraordinário pensador e revolucionário que foi Amílcar Cabral (1924-1973) por quem Paulo Freire nutria enorme apreço. Em suas obras ele faz frequentes referências ao pensamento de Amílcar Cabral. A África, berço da humanidade, foi para Paulo Freire uma grande escola (Romão; Gadotti, 2012, p. 57).

Através dos textos de Freire percebemos que ambos possuíam pontos de vistas parecidos no que diz respeito à forma de se ensinar alguém.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Para fazermos as comparações, irei tratar desde as informações básicas de cada país até o foco principal, que são as comparações acerca da EJA. Dessa forma, podemos começar pela localização de cada país, pois o Brasil está localizado na região da América do Sul, contém uma área de 8.510.417,771 km², tendo como língua oficial o português, e sua capital a cidade de Brasília. Sua forma de governo é a República Presidencial Federal, a população é 203.080.756 com 25,4 habitantes por KM². Já em relação a Cabo Verde, pode-se dizer que esse país está localizado na Região da África Ocidental, contém uma área de 4.033km², sua língua oficial é o português, com a cidade de Praia sendo a capital, sua forma de governo é a República Parlamentar, a população de Cabo Verde é de 501 Mil habitantes tendo 148,6 habitantes por KM².

Em comparação ao território, podemos dizer que o Brasil possui uma maior área, ajudando também para uma maior diversidade de comidas, culturas, etnias etc.

Também analisamos a divisão de ensino que cada país possui para uma melhor compreensão do objetivo que queremos alcançar. Enquanto a divisão do ensino brasileiro está entre Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino superior, tendo como obrigatoriedade de matrícula nas escolas de 6 a 14 anos. Já em Cabo Verde, pode-se dizer que a divisão de ensino não está tão distante da realidade do Brasil, porém é importante mencionar aqui que a educação cabo-verdiana divide -se em Ensino básico, Ensino Secundário e Superior e sua obrigatoriedade de matrículas nas escolas e dos 6 aos 18 anos de idade.

Fazendo uma melhor comparação, é possível perceber que os dois países se preocupam muito em manter a acessibilidade da educação aos cidadãos, todavia, ambos os países sofrem com problemas de evasão escolar, comparação também extrema importância neste artigo. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE, no Brasil, no ano 2023, havia 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade e 15,3% delas estavam ocupadas e estudando, 19,8% não estavam ocupadas nem estudando, 25,5% não estavam ocupadas, porém estudavam e 39,4% estavam ocupadas e não estudavam.

De acordo com dados mencionados e a imagem abaixo, é possível perceber que apesar da boa quantidade de matrículas e a preocupação governamentais com a quantidade de pessoas dentro

das escolas, ainda é possível observar diversas dificuldades enfrentadas pelo Brasil acerca da evasão escolar. Por isso, no Brasil, ainda é um grande impasse e um obstáculo a se resolver.

Já em Cabo Verde, encontramos dados um tanto quanto semelhantes a respeito da educação cabo-verdiana, pois de acordo com dados do Ministério da Educação consultados pelo Expresso das Ilhas, a taxa de aprovação no ano letivo entre os anos de 2021/2022 no Ensino Básico Obrigatório (EBO) a nível nacional, foi de 83,39% e 73, 7% no Ensino Secundário (ES). Dessa forma, podemos mencionar que a educação cabo-verdiana está bem desenvolvida e participativa na vida dos estudantes. Outra temática a ser comparada e de bastante interesse é em relação ao surgimento do EJA nos dois países abordados neste artigo.

A EJA no Brasil teve início na década de 1940, ganhando força com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, através dele se buscava alfabetizar pessoas que moravam em áreas rurais. Na década de 1980, a EJA passa a ser vista como um direito social e passa a ser incluída na constituição de 1988 que garante a educação básica para todos e isso inclui jovens e adultos, a EJA no Brasil é caracterizada pelas metodologias flexíveis que são adaptadas de acordo com a vivência dos estudantes adultos, que assim, os ajudam a compreender melhor o que lhe é ensinado. No Brasil, o método de Paulo Freire teve um impacto significativo na EJA, já que Freire defendia que a alfabetização deveria ir além da simples prática de ler e escrever, pois, deveria ter também a promoção de reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos.

Em Cabo Verde, o EJA começou a ganhar importância após a sua independência em 1975, antes a educação era voltada apenas para as crianças de famílias privilegiadas, após a independência o governo de Cabo Verde estabeleceu a educação como uma prioridade, para que por ela fosse reduzido a alta na taxa de analfabetismo que era de 61,3% em 1975. Freire também foi importante em Cabo Verde, em 1976, foi criado o Departamento da Educação Extra Escolar, que se inspirava no método de ensino freiriano que focava na alfabetização cultural e na conscientização social.

Ambos os países adotaram o EJA como uma ferramenta de inclusão social e redução do analfabetismo, no Brasil o EJA evoluiu dentro de um contexto de lutas pelos direitos sociais já em Cabo Verde o EJA foi uma solução que encontraram de redução de altos níveis de analfabetismo de um país pós-independência, nesses contextos o método de Paulo Freire promoveu uma educação que vai além da alfabetização funcional e buscar a transformação social, no entanto, houveram desafios a serem enfrentados, o Brasil lidou com a desigualdade regional e a

necessidades de políticas públicas, enquanto Cabo Verde enfrentou a divisão geográfica fragmentada e a falta de uma infraestrutura educacional praticamente inexistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste artigo é EJA e Paulo Freire: impactos na educação do Brasil e Cabo Verde, e teve como objetivo principal analisar quais contribuições do método freiriano e como esse processo acrescentou no quesito educacional brasileira e cabo-verdiano num contexto voltado para a educação de jovens e adultos. Usamos como referencial teórico diversos autores já mencionados aqui, que nos ajudou bastante a compreender de forma mais clara e significativa as principais contribuições de Paulo Freire na EJA e nos dois países abordados.

É correto retomarmos a educação como direito de todo e qualquer cidadão incluso na sociedade, não só brasileira, mas sim num contexto para todos os países. Sabemos que a educação é fundamental para a formação da cidadania, e que é através dela que nos é posto a possibilidade de desenvolvimento pessoal e pensamentos críticos acerca do contexto em que vivemos. Ademais, a educação pode influenciar inúmeros fatores, um desses é a questão do desenvolvimento social e econômico, assim diz

O que o domínio da escrita permite é uma nova forma de interação com o mundo o qual faz parte mais do qual não tinha meios para participar plenamente. Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar, interpretar a vida e o mundo em que vive (Cosson 2021, p. 33).

Dessa forma, podemos afirmar em um contexto mais amplo a educação como privação também da leitura, pois quem é privado da educação, sucessivamente também irá ter privação na leitura, escrita e a forma de interpretar a vida e o mundo em que está inserido. Por isso, se faz aqui a extrema importância ao acesso a educação, pois pode proporcionar através dela a igualdade de oportunidades, além de ser essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados na sociedade, o que fortalece a democracia, justiça social e o progresso de uma sociedade.

Situamos aqui a EJA como o ensino de jovens e adultos, oferecendo em muitas das vezes a oportunidades de concluir a educação básica na idade regular, pois sabendo de inúmeras circunstâncias que levam o aluno a sair da escola, a EJA vem justamente como uma forma de garantir que jovens e adultos consigam concluir os estudos de forma adequada às suas

necessidades e realidades, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo o Ministério da Educação, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1986 em seu art.22, promove a educação básica por finalidade de desenvolver o educando, assegura-se a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, torna-se de extrema importância a implementação da EJA no quesito educacional para promover a inclusão social e a redução das desigualdades.

Voltando ao pensamento de Paulo Freire, é importante retomar que seu pensamento em relação a educação estar ligada como um instrumento para o homem e seu desenvolvimento pessoal e que esse ato de educar requer mudanças, portanto não é um ato neutro, mas o do ato de educar é um ato político. Então, Freire ver a educação tradicional como uma forma de opressão aos educandos, pois a forma tradicional é vista por Freire como o educador inerente de total tipo de conhecimento, e os alunos para ser meros depósito de conteúdo, tendo como modelo o educador falando e ditando as regras e os alunos calados, sem posicionar-se, apenas escutando e reproduzindo o que o professor fala.

Dessa forma, Freire criou um método de alfabetização para jovens e adultos de forma mais significativa, voltada para o educando e sua realidade. Segundo Freire, trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la). Além disso, Freire queria sair do tradicional uso das cartilhas como forma de alfabetizar, pois ele mencionava que era em vão e não se aplicava na realidade do aluno, mas sim na precisa maneira de alfabetizar por alfabetizar. O método de Freire estava dividido em três partes as quais visavam olhar também para a realidade do aluno contextualizando com a forma de alfabetizar. Na primeira fase é investigando os conhecimentos prévios acerca do educando, fazendo pesquisas de palavras temas. Na segunda fase, faz também a codificação e decodificação dos temas trazidos pelos estudantes e isso leva ao educando desenvolver consciência de si e do mundo, fazendo também. Na última fase, trata-se da problematização, onde os alunos são estimulados a terem uma visão mais crítica do mundo, mas que também parta da modificação do seu contexto vivido.

Contando com tudo isso que já mencionamos, foi possível perceber que as principais semelhanças e diferenças acerca da educação da EJA no Brasil em Cabo Verde foi em relação aos impactos causados pela pedagogia libertadora de Paulo Freire a certa de uma aprendizagem significava para a alfabetização, pois o método originalmente surgido no Brasil, foi-se espalhando, modificando e aperfeiçoando em cada país que Freire visitasse. Contudo, é correto afirmar que a metodologia de Paulo Freire revolucionou a forma de olhar para a EJA, e seu meio de alfabetização

não foi da mesma forma de alfabetizar crianças, mas sim, com o pensamento de que existe cidadãos capacitados e pensantes e que contém uma variedade de bagagem cultural antes mesmo da sua entrada na escola. O método de Paulo Freire contribuiu diretamente para o EJA em ambos países ao trazer uma forma de acolher inúmeras pessoas que por dificuldades da vida não conseguiram terminar a educação básica, e por utilizarem contextos singulares para a alfabetização dos educandos.

Por fim, podemos concluir a importância do EJA como forma de inclusão social e um meio de promover a equidade entre as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades na vida. Então, a EJA proporciona possibilidades de voltar a seus estudos, alcançar conhecimentos e habilidades, e expandir suas perspectivas de introdução no mercado de trabalho. Portanto, faz-se importante estes estudos acerca dos impactos causados pela metodologia de Paulo Freire na EJA como uma possibilidade de reconhecer ainda mais seu método, suas consequências e semelhanças entre os países pesquisados.

REFERÊNCIAS

A PROCLAMAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA DE CABO VERDE. **Escola MMO**, 2023. Disponível em: <https://escola.mmo.co.mz/historia/a-proclamacao-da-independencia-de-cabo-verde/>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

BECK, Caio. Método Paulo Freire de Alfabetização. **andragogiaBrasil**, 2016. Disponível em: <https://www.andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. 2ª. Ed. São Paulo, Ática, 1989.

BRITTO, Vinicius; BELLO, Luiz. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. **Agência IBGE notícias**: PNAD Contínua, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CABO VERDE. Relatório do Seminário de Formação de Coordenadores Regionais De Alfabetização. **Praia**. 1979

CAPE VERDE COUNTRY PROFILE. **BBCB News**, 2023. Disponível em <https://www.bbc.com/news/world-africa-13148486>. Acesso em: 26 ago. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2006.

_____, Rildo. **Círculos se leitura e letramento literário**. Contexto, 2014.

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.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **O método de Paulo Freire e sua atualidade no contexto educacional brasileiro**. Boletim GEPEP, v.02, n. 02, p. 40-53, jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, Hoje, v.10).

_____, P. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

_____, P. **Cartas à Guiné Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 2. Ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. Cadernos de Formação 4. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em 25 ago. 2024.

ILHÉU, Taís. Quem foi Paulo Freire e por que ele é tão amado e odiado. **Guia do estudante**, 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quem-foi-paulo-freire-e-por-que-ele-e-tao-amado-e-odiado/mobile>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MIRANDA, C. A. G. R; DAMIANI, M. F; GHIGGI, G. **A alfabetização de jovens e adultos em Cabo Verde: uma contribuição do educador Paulo Freire**. XVI ENPOS: Encontro de pós-graduação UFPEL, 2014.

O QUE É O PROGRAMA EJA. IFSULDEMINAS, 2019. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pagina-fic-eja/o-que-e-o-programa>. Acesso em 27 ago. 2024.

OS DESAFIOS E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP), 2022. Disponível em: <https://imap.org.br/os-desafios-e-a-importancia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/>. Acesso em: 27 de agosto de 2024

ROMÃO, J. E. & GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das Mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SANTIAGO, Emerson. Cabo verde. **InfoEscola: Navegando e Aprendendo**, 2012. Disponível em: <https://www.infoescola.com/africa/cabo-verde/>. Acesso em: 26 de ago. 2024.

VARELA, F. M. **Formação de educadores de adultos em Cabo Verde**: contribuição político pedagógica de Paulo Freire. Com a Palavra, o Professor: Vitória da Conquista (BA), v.8, n.22, setembro-dezembro/ 2023.

_____, F. M. **Concepções, trajetórias e práxis educativa**: um estudo sobre o programa de formação de educadores de adultos em Cabo Verde. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. P. 277.

ENSINO NA EJAI: DESAFIOS E APRENDIZADOS A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karine Evely Pereira da Silva ³⁴¹

Resumo: Este relato de experiência aborda o estágio supervisionado realizado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), com foco na observação de uma turma e regência em outra. As atividades desenvolvidas incluíram diálogos, narrativas pessoais, trabalho com o gênero carta e resolução de problemas matemáticos contextualizados, promovendo o desenvolvimento da língua portuguesa escrita e a interpretação. A experiência possibilitou a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, além de proporcionar uma interação positiva com os alunos, que elogiaram as aulas e envolveram grande engajamento nas atividades propostas. A construção de uma relação de respeito foi um dos pontos mais significativos desse estágio.

Palavras-chave: Estágio. EJAI. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) enfrenta diversos desafios, principalmente no que diz respeito à aplicação dos alunos e à adequação das metodologias de ensino para um público que, muitas vezes, carrega frustrações e desinteresse escolar acumulados ao longo da vida. O problema central deste relato de estágio é entender como metodologias diferenciadas podem contribuir para a aprendizagem e o engajamento dos alunos na EJAI superando o desinteresse e a resistência ao aprendizado.

O estágio é muito importante para os docentes, pois possibilita que ele amplie seus conhecimentos para além da sala de aula. O estágio docente na EJAI do curso de pedagogia UFMA campus de Codó está no componente curricular obrigatório do curso, mas como optativo pois trata-se da área de aprofundamento onde, a partir do 6º período, os discentes têm a opção de escolher em conjunto em qual das áreas desejam se aperfeiçoar. Além da EJAI, também, há opções na educação especial e no ensino de ciência e educação do campo. O estágio, para as licenciaturas, é muito importante pois:

³⁴¹ Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Karine Evely Pereira da Silva. E-mail: karine.evely@discente.ufma.br

Atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes, responsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais (Unesp, 2011, p. 14).

Este trabalho delimita-se ao estudo das práticas pedagógicas aplicadas durante o estágio supervisionado na EJA com foco nas turmas do 1º/2º e outra do 4º/5º ano. O objetivo principal é analisar os impactos das atividades desenvolvidas durante o estágio avaliando como essas práticas desenvolvidas para a aprendizagem e interação dos alunos. Além disso, o relato busca identificar os desafios enfrentados ao implementar atividades menos tradicionais nas aulas, e como os alunos respondem às essas inovações.

Esta experiência será apresentada em partes que incluem o resumo, a introdução, a metodologia utilizada, a análise dos resultados obtidos, a conclusão com reflexões sobre a prática pedagógica e as referências que fundamentam teoricamente o trabalho.

Este relato está estruturado em seis partes: o resumo que apresenta o trabalho de maneira geral, a introdução, que apresenta o tema, os objetivos e a metodologia; o relato da vivência no estágio, onde são descritas as atividades realizadas; a análise dos resultados, com destaque para as respostas dos alunos; e as considerações finais, que refletem sobre o impacto do estágio na formação da estagiária. Enfim, as referências que fundamentam teoricamente o trabalho.

Entre os resultados esperados, destaca-se a percepção de que metodologias mais dinâmicas podem aumentar o interesse e a participação dos alunos, mesmo em turmas da EJA, além de contribuir para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo.

2 METODOLOGIA

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir do estágio supervisionado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), com atividades realizadas em duas etapas: a observação de uma turma e a regência em outra. O estágio ocorreu em uma escola pública, com foco na alfabetização e no aprofundamento dos conhecimentos básicos dos alunos.

Na primeira etapa, foi realizada a observação de uma turma de 1º/2º ano, composta por 13 alunos. A metodologia da professora regente era tradicional, centrada em exercícios de leitura e matemática. A observação teve como objetivo compreender a dinâmica da sala de aula e identificar as principais demandas dos alunos.

Na segunda etapa, foram planejadas e aplicadas atividades pedagógicas em uma turma distinta, de 4º/5º ano. O planejamento das aulas priorizou o uso de materiais impressos para otimizar o tempo e evitar a repetição de atividades como a cópia do quadro. As aulas de matemática incluíram resolução de problemas contextualizados no cotidiano dos alunos, enquanto as atividades de leitura envolveram a interpretação de pequenos textos, e a apropriação da língua escrita, seguidos de discussões em grupo.

A abordagem metodológica buscou equilibrar conteúdos teóricos com atividades práticas, ajustando-se ao ritmo e ao nível de cada aluno. Houve uma preocupação especial em promover a interação e o engajamento, respeitando as particularidades dos estudantes da EJAI.

2.1 Metodologia das atividades

Durante o estágio supervisionado na EJAI, foram desenvolvidas atividades em duas etapas distintas: a observação de uma turma e a regência de outra. A tabela abaixo apresenta um resumo das principais atividades e metodologias aplicadas em cada etapa.

Tabela 1 – Resumo das Atividades e Metodologias Aplicadas no Estágio na EJAI

Etapa	Turma	Número de Alunos	Metodologia Aplicada	Atividades Realizadas
1. Observação	1º/2º ano	13	Tradicional	Exercícios de leitura e matemática
				Observação da dinâmica de aula e identificação de demandas
2. Regência	4º/5º ano	10	Interdisciplinar	Resolução de problemas contextualizados em matemática
			Uso de materiais impressos para otimização	Atividades de leitura e apropriação da língua escrita
			Promoção da interação e interação	Discussões em grupo sobre textos lidos

Fonte: Autora do trabalho (2024)

2.2 Resultados e discussões da pesquisa

Os Durante o estágio na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), tive a oportunidade de aplicar diversas estratégias que buscavam envolver os alunos e promover o desenvolvimento da linguagem escrita de maneira prática e significativa. A turma para a qual lecionei era composta por 10 alunos, e as atividades foram pensadas para incentivar a participação e reduzir a timidez durante as aulas.

As dinâmicas aplicadas focaram no diálogo contínuo com os alunos, o que favoreceu a criação de um ambiente aberto e receptivo. Uma das atividades principais foi a elaboração de **narrativas pessoais**, onde os alunos podiam compartilhar suas vivências e, a partir delas, produzir textos. Trabalhamos também com o gênero **carta pessoal**, onde utilizei essa forma de escrita para mostrar a diferença entre as comunicações tradicionais e as atuais. A proposta foi criar uma reflexão sobre como, com a evolução da tecnologia, hoje basta enviarmos um áudio para falar com alguém que está distante, até mesmo em outras partes do mundo. Essa comparação gerou discussões produtivas sobre as mudanças nas formas de se relacionar e comunicar ao longo do tempo, tornando o processo de escrita mais natural e envolvente.

Outro ponto importante foi a realização de atividades de **apropriação da língua portuguesa** com palavras que faziam parte do cotidiano dos alunos, facilitando a compreensão e o uso correto da linguagem escrita. Essa prática não só reforçou o vocabulário, mas também ajudou a reduzir a sensação de inadequação que muitos alunos sentem ao escrever.

Além das atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita, busquei aplicar conteúdos interdisciplinares para tornar o aprendizado mais significativo. Uma das propostas mais desafiadoras e bem recebidas foi uma atividade de **matemática**, onde os alunos precisavam interpretar o enunciado de problemas para identificar qual das quatro operações matemáticas deveria ser utilizada. Eles então armavam o cálculo e respondiam. Essa abordagem não só reforçou o conhecimento matemático, mas também incentivou a capacidade de interpretação, mostrando a importância da leitura de modo geral.

Uma das metodologias mais eficazes foi a correção coletiva das atividades no quadro, sem julgamento. Isso permitiu que os alunos se sentissem mais à vontade para participar, deixando de lado o medo de errar, o que, com o tempo, contribuiu para que perdessem a timidez e se engajassem mais no processo de aprendizagem. Esse método de correção colaborativa foi um dos pontos altos da experiência, pois muitos alunos relataram se sentirem mais confiantes após as atividades.

O impacto dessas abordagens foi positivo, com vários alunos demonstrando maior interesse e confiança na escrita ao longo das aulas. Embora houvesse resistência de alguns, principalmente daqueles que estavam mais desmotivados para continuar os estudos, a maioria dos alunos reagiu bem às atividades aplicadas. As dinâmicas de diálogo e a personalização das atividades mostraram que, com estratégias adequadas, é possível gerar envolvimento e progresso mesmo entre aqueles que possuem uma trajetória escolar interrompida, o que pelos relatos pessoais de cada um deles pode perceber que era o caso de todos.

Um dos desafios, no entanto, foi lidar com alunos que se mostravam mais resistentes à proposta pedagógica, como o caso de um aluno que afirmou estar na escola apenas para concluir a 5ª série e obter o certificado. Apesar dos meus esforços para incentivá-lo a participar mais ativamente e ver o valor da educação, sua desmotivação se refletiu na não conclusão das atividades. Esse caso me fez refletir sobre os desafios emocionais e sociais que permeiam a prática docente na EJAI, o professor ele tem que ser um pouco psicólogo e um pouquinho de tudo, devemos estar preparados para os desafios.

De modo geral, as atividades aplicadas no estágio proporcionaram uma experiência enriquecedora tanto para mim quanto para os alunos. As dinâmicas de ensino e a prática colaborativa revelaram-se fundamentais para promover uma aprendizagem mais inclusiva e participativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte final do artigo, na qual se apresentam as conclusões correspondentes à problemática anunciada e aos objetivos. A experiência de estágio na EJAI foi um período curto, mas extremamente enriquecedor. Tive a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação em Pedagogia experimentando diversas metodologias e adaptando-as ao perfil dos alunos jovens, adultos e idosos. A vivência em sala de aula revelou não apenas os desafios, mas também as potencialidades dessa modalidade de ensino, ressaltando a importância de uma abordagem que combine diálogo, dinâmicas e interdisciplinaridade.

Durante esse tempo, consegui construir uma relação de respeito com os alunos, o que é fundamental, pois, como sabemos, nem todos os professores da EJAI conseguem essa aceitação do público. Com diálogos abertos e uma postura acolhedora, fui capaz de engajar os alunos e criar um ambiente de aprendizagem mais positivo. Essa interação resultou em momentos gratificantes,

como os abraços de despedida e os elogios que recebi, evidenciando o impacto que nossa convivência teve para ambos os lados.

As atividades realizadas, como o trabalho com o gênero **carta pessoal** e as práticas interdisciplinares envolvendo **matemática**, não apenas contribuíram para a evolução dos educandos, mas também para o fortalecimento da confiança e da participação em sala de aula. Embora tenha enfrentado algumas situações desafiadoras, a maioria dos alunos demonstrou progresso e envolvimento.

Essa experiência consolidou ainda mais meu interesse pela área da educação de jovens, adultos e idosos, ao mesmo tempo em que me permitiu aprimorar minhas habilidades como futura pedagoga. A interação com os alunos, o desenvolvimento das atividades e a resposta positiva às estratégias aplicadas me deixaram mais confiante em minha trajetória profissional. A EJAI se mostrou um campo de atuação repleto de possibilidades, e essa última etapa do estágio foi fundamental para ampliar minha visão sobre o papel do educador.

Deixei esse estágio com um profundo sentimento de gratidão e a certeza de que, ao longo dessa jornada, contribuí para o desenvolvimento dos educandos, mas, sobretudo, cresci como pessoa e como profissional da educação.

REFERÊNCIAS

UNESP. 2011. Projeto Pedagógico – Curso de Pedagogia. Instituto de Biociências, Campus Rio Claro, 44 p.

EXPERIÊNCIA DE UMA DISCENTE QUEBRADEIRA DE COCO BABAÇU: ESTÁGIO DO EJAI E VIVÊNCIAS NA ESCOLA NEYDE MAGALHÃES

Carmem Célia Brandão³⁴²
Joelson de Sousa Morais³⁴³

Resumo: Este relato de experiência, realizado na Unidade Escolar Neyde Magalhães Araújo, em Codó-MA, foca a Educação de Jovens e Adultos (EJAI), com ênfase no empoderamento de mulheres, especialmente Quebradeiras de coco babaçu. A pesquisadora, que se identifica como tal, descreve, por meio da pesquisa narrativa (auto)biográfica, como as estudantes, muitas delas com baixa autoestima, enfrentam desafios sociais e econômicos. A metodologia adotada é centrada no diálogo e no respeito às experiências de vida, visou personalizar o ensino para fortalecer a confiança e incentivar o protagonismo. O estágio revelou a importância de integrar teoria e prática, promovendo a autoestima e a troca de saberes entre educadora e educandos. A experiência mostrou que a educação é uma ferramenta essencial para a transformação social dessas mulheres, possibilitando-lhes uma nova visão de futuro e o resgate da dignidade.

Palavras-chave: Estágio. EJAI. Empoderamento.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado na Unidade Escolar Neyde Magalhães Araújo, localizada na praça deputado José Bayma Serra, SN, Santa Terezinha, zona urbana do município de Codó - MA, e tem como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJAI), modalidade com a qual tenho uma profunda identificação. Sou fruto dessa mesma modalidade na rede pública de Codó, e cursado o ensino médio na modalidade EJAI, no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), entre 2003 e 2015. Como mulher negra, descendente de povos escravizados e quebradeira de coco babaçu, sou filha

³⁴²Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: carmen.brandao@discente.ufma.br

²Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA campus Codó, Joelson, E-mail: joelson.morais@ufma.br

e neta de mulheres que preservam essa tradição. Minha trajetória reflete o percurso de muitas pessoas que, como eu, encontram na educação uma oportunidade de transformação e crescimento.

Desde o primeiro encontro com a turma do estágio, composta exclusivamente por mulheres, muitas delas pretas e pardas, todas ligadas à atividade da quebra do coco babaçu, percebi uma conexão imediata. Algumas dessas mulheres já não atuam mais na atividade, enquanto outras ainda dependem dela, assim como do trabalho nas roças. Logo, observei que a baixa autoestima era um desafio constante; muitas delas sentiam vergonha por não saberem ler e escrever.

Durante o estágio, entendi que ouvir as histórias de vida dessas mulheres era fundamental para estabelecer uma relação de confiança e motivação. Ao compartilhar minha trajetória acadêmica com elas, também recebi relatos inspiradores, repletos de força e resiliência. Apesar das semelhanças entre suas histórias, cada uma delas traz consigo vivências e marcas únicas, refletindo a luta constante pela superação dos desafios impostos pelas condições socioeconômicas. O empoderamento dessas mulheres, por meio da educação, torna-se, portanto, uma ferramenta essencial para a transformação de suas realidades, contribuindo para a preservação dos saberes ancestrais e, ao mesmo tempo, para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

A luta das quebradeiras de coco babaçu é marcada pela resistência e pela preservação de um saber que se transmite de geração em geração. Elas enfrentam uma realidade difícil com pouca perspectiva de melhoria de vida. O desejo de uma vida mais digna para suas famílias é um impulso constante, mas, por vezes, essas mulheres são vistas apenas pelo que fazem, sem que se leve em consideração o que elas realmente desejam ou necessitam. Nesse contexto, a educação surge como uma chave para a transformação, permitindo que elas reivindiquem melhores condições de vida, mais autoestima e uma maior participação social.

2. METODOLOGIA

Durante o estágio, a metodologia adotada buscou, inicialmente, compreender as características e dificuldades de cada pessoa por meio do diálogo. A primeira abordagem foi realizar um levantamento sobre os conhecimentos prévios de leitura e escrita das educandas, para que o trabalho pedagógico pudesse ser ajustado às necessidades específicas de cada uma. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi utilizada como referência para planejar atividades que atendem às diferentes perspectivas de aprendizagem, considerando as particularidades de cada aluno (Brasil, 2018).

A experiência de estágio proporcionou uma compreensão mais profunda da profissão docente, ampliando a sensibilidade para perceber as necessidades de cada estudante. Com isso, aprendemos que o processo de ensino-aprendizagem é único para cada pessoa e deve ser planejado de forma personalizada, respeitando o tempo e as formas de aprendizagem de cada um. Essa visão tornou-se ainda mais clara quando, ao planejar uma aula, a professora sugeriu adaptar a atividade para uma narrativa oral, visto que muitas das alunas estavam apenas iniciando o processo de alfabetização. A ideia foi muito bem recebida, e implementamos uma aula de narrativa oral em que cada aluna compartilhou sua trajetória escolar até chegar ao EJAI, o que gerou um ambiente de troca de experiências e fortalecimento do vínculo entre as participantes.

Esse processo de adaptação e construção de estratégias para conquistar a confiança delas foi fundamental para a realização do estágio. A turma, que inicialmente estava receosa, passou a se sentir mais à vontade com a proposta de atividades mais dinâmicas e conectadas com suas realidades. A experiência de contar e ouvir histórias fortaleceu o sentimento de pertencimento e motivou as alunas a seguirem em frente na busca pelo conhecimento e pelo empoderamento, sabendo que a educação é uma poderosa ferramenta de mudança.

2.1 Resultados e discussões da pesquisa

O estágio supervisionado na modalidade EJAI foi uma experiência transformadora, tanto para mim quanto para as mulheres com quem trabalhei. Ao longo do período de regência, fui capaz de consolidar a certeza de que a escolha pela profissão docente foi, de fato, a mais acertada. Este estágio reforçou em mim a compreensão de que ser professora vai além do simples ato de ensinar: trata-se de um processo de transformação, onde o relacionamento com a/o estudante é fundamental, mas o papel do educador é ainda mais amplo. Descobrimos que a educação não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve a capacidade de perceber as especificidades de cada pessoa, entender suas dificuldades e, principalmente, respeitar o tempo e a forma de aprendizagem de cada um/a.

Desde o primeiro dia de regência, percebi mudanças significativas no relacionamento com as alunas. Inicialmente, houve uma resistência natural, especialmente porque se tratava de uma turma de mulheres adultas que já estavam acostumadas com a presença da professora titular. No entanto, conforme fui me apresentando e estabelecendo um ambiente de confiança, as alunas começaram a me aceitar como parte do processo educativo. O acolhimento foi gradativo: elas se

mostraram mais receptivas, atentas e dispostas a participar ativamente das aulas. As interações com elas se tornaram mais fluidas e, sempre que tinham dúvidas, passavam a perguntar diretamente a mim, o que demonstrava um crescente nível de confiança e respeito pela minha atuação.

O estágio no EJAI também proporcionou uma vivência real do planejamento e da execução de aulas, a prática de elaborar e ministrar atividades, além de refletir sobre os métodos pedagógicos utilizados, foi fundamental para que eu pudesse desenvolver competências que não são plenamente adquiridas apenas em teoria. A criação de atividades que respeitassem as particularidades da turma, principalmente no que diz respeito à escrita e à leitura, foi um desafio, mas também uma grande oportunidade de aprendizado.

Além disso, tive a chance de perceber as limitações e os desafios enfrentados pelos docentes em uma sala de aula de EJAI, como a necessidade de um planejamento flexível e de estratégias diferenciadas para atender às necessidades de cada estudante. Embora o estágio não tenha exigido que cumpríssemos a carga horária completa das professoras, a vivência do cotidiano escolar e a responsabilidade de estar à frente da turma foram extremamente enriquecedoras (Pimenta, 2011).

Em relação às alunas, o principal resultado foi a construção de um ambiente mais colaborativo e de empoderamento. As mulheres que compunham a turma, muitas das quais já possuíam experiências de vida difíceis, passaram a se sentir mais confiantes e dispostas a se envolver no processo de aprendizagem. Ao final do estágio, percebi que a troca de experiências, o fortalecimento da autoestima e o incentivo ao protagonismo de cada uma delas foram resultados significativos que contribuem para o empoderamento social dessas mulheres.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado, realizado no contexto da modalidade EJAI, foi um momento de grande aprendizado e reflexão sobre o papel do docente. Ele possibilitou a integração da teoria com a prática pedagógica, permitindo-me vivenciar a rotina escolar e as complexidades do ensino de jovens e adultos. A metodologia de ensino adotada foi essencial para atender às necessidades de cada pessoa, respeitando o ritmo e as dificuldades individuais. Como professora, esse período de estágio reforçou minha vocação para a educação, consolidando a escolha pela profissão, que vai além da transmissão de conhecimento, e se configura como um processo de transformação e

humanização. A experiência no estágio em EJAII proporcionou, portanto, não apenas um crescimento profissional, mas também um amadurecimento pessoal, pois representou a oportunidade de resgatar a autoestima e a confiança em si mesmas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2018.

PIMENTA, Selma garrido (org.). Pedagogia: Caminhos e Perspectiva 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EJA: REFLEXÕES EM MOVIMENTO

Carla Ivana Amorim da Silva ³⁴⁴

Resumo: O presente estudo trata sobre a formação de professores de EJA. São reflexões que integram a pesquisa do Mestrado em Educação referente à formação de professores de EJA. A metodologia adotada é de cunho qualitativo por possibilitar interpretação do fenômeno estudado. Para fundamentar este estudo nos apoiamos em PIMENTA (1997), FREIRE (1996), ARROYO (2017), dentre outros. Como resultado destas reflexões, entende-se que é urgente e necessário dialogar sobre a formação de professores de EJA, a fim de favorecer as discussões acerca das práticas pedagógicas e da escola atual.

Palavras-chave: Formação. Professores. Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que a formação de professores exerce influência determinante nas práticas pedagógicas utilizadas por estes profissionais e consequentemente nas aprendizagens dos alunos. Portanto, repensar a formação inicial e contínua dos docentes, a partir das suas práticas torna-se muito importante. Para Pimenta (1997, p. 07):

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado às exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor.

Desta forma, buscamos compreender em que medida a formação dos professores de EJA interfere na aprendizagem dos alunos de primeira etapa do Ensino Fundamental, pois consideramos a formação inicial e continuada dos docentes uma variável relevante para o sucesso ou fracasso dos educandos. Para Selma Garrido Pimenta,

³⁴⁴ UFMA, São Luís-MA. E-mail: carlaivanaamorim@gmail.com

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado as exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional ao professor (PIMENTA, 1997, p. 07).

Nesse sentido, buscamos analisar a temática em questão considerando que os contextos que vivemos atualmente são permeados por uma variedade de meios de comunicação que facilitam a interação entre as pessoas, no entanto, na escola, a apropriação da leitura e da escrita ainda constitui-se um problema que inquieta os professores e demais profissionais da educação de maneira geral. Entretanto, a aquisição da leitura e da escrita são necessidades humanas, e na sociedade atual torna-se fundamental para superação do fracasso e desigualdades escolares e inclusão social, portanto, entendemos que se impõe a necessidade de analisarmos como se dá o processo ensino-aprendizagem nas escolas na modalidade EJA, foco da pesquisa desenvolvida no mestrado em educação.

Na Educação de Jovens e Adultos, observa-se muitas fragilidades que nos levam a questionar: como os professores são preparados para atuar nessa modalidade? Considerando as especificidades desse público, a fundamentação teórica e metodológica dos docentes propicia situações de aprendizagem ao alunado? O percurso metodológico trilhado por este estudo possui uma perspectiva qualitativa, com o objetivo de possibilitar um maior aprofundamento na questão abordada e dessa forma a construção do conhecimento.

A pesquisa tem como universo uma escola da rede municipal de São Luís no Estado do Maranhão. Sendo assim, os participantes são os professores/as e a coordenação da escola, de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental.

Este texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente revisitamos a história, características e documentos norteadores da EJA, na sequência se tece algumas reflexões sobre formação de professores de EJA, alguns resultados da pesquisa, e, em seguida, as considerações finais.

2 Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, características e alguns documentos norteadores

A EJA tem características comuns em muitos países, como, por exemplo, ser fruto de documentos, conceitos e pressões advindas de encontros e órgãos internacionais, como a UNESCO, que desde seu surgimento na década de 1940, é a mais influente. No entanto, há especificidades muito marcadas pela história de cada país e pelas relações entre as elites e as classes populares. No Brasil, a partir da Constituição de 1934 o ensino primário foi instituído obrigatório e gratuito para todos. A educação escolar para jovens e adultos tem histórico de lutas por reconhecimento e financiamento, que não pode ser desprezado. Além dos riquíssimos elementos nas práticas de educação popular, que podem orientar transformações nas práticas escolares.

Assim sendo, o trabalho do professor das primeiras etapas da EJA precisa estar alicerçado em pilares básicos como: a compreensão do processo de alfabetização e as peculiaridades dessa modalidade.

Estudos realizados sobre o trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos LOPES (2005) demonstrou que a especificidade da atividade do professor de EJA está na capacidade de ele reconhecer no aluno trabalhador que necessita apropriar-se de saberes socialmente construídos. PINTO (2005) nos diz que o educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atuam são homens e mulheres comuns e, de fato, cidadãos de direitos. Mais, é preciso, ainda, considerar o educando não como um ser marginalizado. Ao contrário, esse educando, pela sua própria condição de trabalhador que ocupa seu lugar no mundo, não pode ser tratado como indivíduo sem capacidade intelectual, ou rebelde aos estímulos coletivos e, conseqüentemente, atrasados em sua escolaridade. Para Freire (1987), esses sujeitos, além das diferenças relativas à faixa etária, origem migratória, gênero, etnia, raça, religião e crenças, têm histórias de vida e conhecimentos dos mais diversificados possíveis. As peculiaridades e particularidades que trazem para a escola fazem deles portadores e produtores de cultura.

Nessa perspectiva, o aluno jovem e adulto chega à escola com saberes socialmente construídos na prática comunitária e no trabalho, embora, muitas vezes, ainda não saiba “[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p, 33). Desta forma, a escola tem que dar conta da aprendizagem sistematizada dos alunos, sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso ao letramento é danoso aos estudantes. A negação desse atendimento caminha na direção do alerta feito por Cury (BRASIL, 2000, p. 06): “[...] não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade em que o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada”. Quando

perguntamos aos estudantes de Educação de Jovens e Adultos o que pretendem aprender, espontaneamente eles respondem: “aprender a ler e escrever”. No entanto, embora os educadores precisem ter claro que não basta ler e escrever, é preciso apropriar-se da leitura e da escrita, explorando sua função social.

Nesse contexto, o documento norteador para organizar os currículos dos estados e municípios é a Proposta Curricular do Ministério da Educação para Educação de Jovens e Adultos que tem como objetivo: “[...]oferecer subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, consequentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados”.

A partir da proposta do MEC as instituições de ensino devem organizar seus planos de trabalho levando em conta suas dimensões social e ética, primando pela qualidade e destacando o valor educativo do diálogo e da participação, uma vez que esse educando é um sujeito com grande experiência de vida e tem muitos saberes que devem ser reconhecidos.

Portanto, os professores da EJA precisam de conhecimento diferenciado, pois os alunos e alunas dessa modalidade são diferenciados no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e contextos de vida. Nessa perspectiva, Machado (2000) diz que é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam em EJA.

2.1 Formação de professores de EJA: discutindo alguns elementos

A formação de professores para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como já mencionado, precisa considerar as especificidades relativas a essa modalidade de ensino proporcionando reflexões prévias aos docentes sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens e adultos no seu processo de escolarização. Faz-se necessário que os professores abordem saberes, conteúdos de forma reflexiva, consciente e dialética, no sentido de permitir ao aluno o direito de questionar, buscar, indagar outros olhares do mesmo fato. Na atualidade é cada vez mais importante a figura do professor, que está constantemente pensando em sua ação, aliando essa ação a uma atitude permanente de pesquisa.

A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo, inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A

capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. (Ghedin, 2002, p. 132)

A EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade.

A questão da formação de professores para EJA está inserida no quadro mais amplo da luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores. Mas, é comum que as experiências de EJA que se realizam nos sistemas públicos ou particulares de ensino não reconheçam o saber dos educandos nem tampouco organizem os currículos e processos didático-pedagógicos da escola de maneira que contemple as especificidades desta modalidade. Assim sendo, embora esse quadro venha gradualmente sendo modificado, em geral prevalecem no âmbito do ensino da EJA currículos pautados em uma abordagem por disciplinas compartimentalizadas, com a organização do tempo de forma acelerada.

Quanto ao aspecto específico da formação docente para EJA, a LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA preceituam a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA. Destaca, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (Brasil, 2000). A identidade profissional é muito importante, é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, ou seja: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Desta forma, a inserção dos professores, que geralmente não tem formação específica para atuar na EJA, se dá de forma desafiadora, o que exige dos educadores uma grande capacidade de adaptação, muita criatividade e muito estudo para superar os entraves e propiciar situações de aprendizagem aos alunos. E é nesse contexto que a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos, precisa articular-se as necessidades específicas dessa modalidade de ensino, levando em consideração o contexto em que a escola está inserida, os saberes dos estudantes, as

necessidades exigidas na sociedade atual de forma que os conteúdos trabalhados e as metodologias adotadas resultem na aprendizagem qualitativa dos alunos.

2.2 Resultados e discussões da pesquisa

Analisar as relações entre a formação inicial e sua influência na prática docente das professoras que atuam na EJA numa escola da rede municipal de educação de São Luís constituiu-se como objetivo principal deste trabalho. Constatou-se que os/as educadores/as de jovens e adultos, geralmente, são professores do sistema regular de ensino, que tiveram uma formação em cursos de licenciaturas, nos quais as questões referentes à prática educativa com turmas de jovens e adultos não foram abordadas de forma que fundamentassem a prática desses educadores.

A investigação realizada trilhou na direção de manter a coerência entre o objeto de pesquisa, o caminho metodológico escolhido trabalhando a partir das categorias: *Formação de professores; Prática docente e Educação de Jovens e Adultos*, que são estruturantes do ponto de vista metodológico, no sentido de conduzir e revelar a historicidade, as contradições presentes na formação e na prática dos sujeitos, os movimentos históricos que foram encaminhando a formação para determinados modelos, entre outros. Segundo Gamboa (1998), “As categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa [...]”, dando embasamento e subsidiando o olhar para a sistematização, interpretação e análise dos dados coletados na realidade investigada. O percurso metodológico definido para desenvolvermos a investigação foi de cunho qualitativo e optamos pela entrevista semiestruturada, complementada pelo questionário, instrumento igualmente importante e que nos permitiu traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

Constatamos que os professores não são acolhidos pela equipe gestora nas escolas, e que não há um acompanhamento sistemático com esses educadores, na organização do planejamento e das atividades diárias, dificultando o trabalho e desmotivando os profissionais. Constatamos, também, que a sistemática de acompanhamento da Secretaria de Educação não é suficiente para dar apoio e/ou formação aos professores da rede municipal de ensino, embora a Secretaria Municipal de Educação reconheça a importância e destaque a necessidade e até promova de forma pontual formações voltadas a esses professores.

Neste sentido, os achados da pesquisa apontaram mais semelhanças do que particularidades entre as entrevistas, e as principais estão relacionadas com a falta de formação específica para a EJA, os desafios enfrentados para manter os estudantes na escola, a ausência de materiais para

diversificar as metodologias e assim tornar as aulas mais atraentes e eficazes e a ausência da Secretária de Educação e gestão da escola no turno noturno. A pesquisa nos mostrou o quão importante é a formação dos professores que atuam na EJA, pois as professoras apontaram que a falta de fundamentação teórica as impede de resolverem os problemas com segurança para melhorar seu desempenho na ação docente.

Desta forma, inferimos dos resultados encontrados que as ações institucionais principalmente no que se refere à formação dos/ professores/as devem ser priorizados e sustentados nos fundamentos científicos da docência, sem perder de vista a união entre teoria e prática – a práxis, na ação docente. Analisar e permitir que as docentes refletissem sobre os seus saberes como professoras de jovens e adultos evidenciou que elas compreendem a importância do processo formativo em suas práticas.

Desse modo, acreditamos que as questões levantadas no contexto desta investigação representam alternativas para a existência de novos olhares aos professores de EJA. Considerando que as Secretarias de Educação precisam investir em formação, acompanhamento e apoio a esses profissionais, considerando ainda que precisam incluir no planejamento e organização da efetivação dos professores que irão ingressar nas redes de ensino formação adequada ao nível e/ou modalidade de ensino a que se propõem.

A análise revela, ainda, que as dificuldades enfrentadas são básicas, deixando de lado outras questões de suma importância para a formação dos estudantes, como questões políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais presentes na realidade em que estão inseridos, que também impactam nas perspectivas de continuidade dos estudos, não só pela necessidade de certificação, como pela possibilidade de um futuro melhor com o ingresso no mundo do trabalho. Nesse sentido, ressaltamos que diante das análises possibilitadas, por meio dos dados coletados, fica evidente que a escola, hoje, representa uma das poucas possibilidades para esses jovens e adultos desenvolverem-se plenamente. Destacamos também que, mesmo diante dos entraves, a EJA representa, muitas vezes, a única oportunidade de acesso à educação a uma parcela da sociedade que carece de políticas públicas que tenham como objetivo a formação desses sujeitos que, majoritariamente, se encontram em situação de vulnerabilidade. Destacamos ainda que esperamos que as questões apresentadas nesta investigação contribuam para a existência de novos olhares para as professoras e professores de EJA, no sentido de fomentar novas propostas formativas, de acompanhamento e apoio a esses/as docentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, percebemos que é urgente e necessário dialogarmos sobre a formação de professores de EJA, a fim de favorecer as discussões para refletir acerca das práticas pedagógicas e a realidade escolar que se apresenta. Nesse sentido, a escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos de maneira crítica, haja vista, o universo de informações que circulam atualmente.

Aos poucos o processo ensino-aprendizagem tradicional cede lugar à aprendizagem como processo de crescimento e desenvolvimento de um sujeito em sua totalidade.

Diante disso, entre os caminhos prováveis para auxiliar o discente a lidar com todas modificações que ocorrem na sociedade aponta-se o da formação inicial e continuada para os professores de Educação de Jovens e Adultos que precisam superar o desconhecimento das especificidades da EJA, visto que esta formação, pode ser um mecanismo importante para que os docentes possam caminhar de forma segura e produzir consequentemente um trabalho de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 01**, de 10 de maio de 2000. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Brasília 09 junho 2000, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.

[DUARTE, Newton](#). **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.83, pp.601-625. ISSN 0101-7330.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

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

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. **A especificidade do trabalho do professor da educação de jovens e adultos**. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Reunião Anual da Anped, 23., Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

_____. **Formação de professores para a EJA**: uma perspectiva de mudança. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161- 174, jan./dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos Profissionais da Educação**: visão crítica e perspectivas de mudança. In: Selma G. Pimenta. (Org). *Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2005.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lina Paula Cutrim Garcia³⁴⁵

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca do papel da formação do docente em programas de alfabetização na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esta teve seu reconhecimento como modalidade de ensino a partir de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Portanto, a formação de professores para essa área não era prioridade até então. As campanhas de alfabetização no Brasil tiveram seu início na década de 1940 e, a partir desse período, programas de alfabetização foram criados para erradicar o analfabetismo. Neste trabalho, iremos observar a formação inicial e continuada ofertada a essa categoria de professores.

Palavras-chave: Formação Docente. Alfabetização de Jovens e Adultos. Modalidade EJA.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) teve seu início nos primórdios da história da nação brasileira. Com a vinda da família real para o Brasil, surgiu a necessidade da formação de trabalhadores para atender à aristocracia portuguesa e, com isso, iniciou-se o processo de escolarização de adultos visando servirem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Em 1854, surgiu a primeira escola noturna no Brasil, cujo intuito era alfabetizar os trabalhadores. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como, por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas, e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (Paiva, 1973).

No ano de 1881, foi concebido o Decreto n.º 3.029, conhecido como “Lei Saraiva” em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, o qual foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil, instituindo, pela primeira vez, o “título de eleitor”. Esta Lei proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social. O analfabetismo, estava,

³⁴⁵ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - PPGE UFMA. E-mail: lina.garcia@discente.ufma.br

então, associado à incapacidade e à inabilidade social. A expulsão dos jesuítas no século XVIII desestruturou o ensino de adultos neste propósito, discussão esta retomada no Império (Paiva, 1973).

A escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo na tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular. Sendo assim, surgem alguns desinformados e ausências de literaturas acerca da nomenclatura de EJA.

De mesmo modo, quando se trata da formação dos docentes dessa modalidade, há um número reduzido de trabalhos relacionados a esse assunto, e quando encontradas informações, tratam-se, por vezes, de uma terceirização desses educadores, que em alguns casos, não possuem formação enquanto educadores dessa modalidade.

Este trabalho, busca-se, portanto, levantar reflexões acerca da formação docente em programas de alfabetização de jovens e adultos analisando trajetórias de programas conhecidos e consolidados no país.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, buscará bibliografias que tratem da modalidade EJA enfatizando a formação dos docentes desses programas, de modo a possibilitar reflexões sobre como são oferecidas a esses profissionais e quais os possíveis caminhos para uma formação docente que cumpra com os propósitos de uma Pedagogia libertadora que proporcione aos alunos transformações através da educação.

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que visa não apenas relacionar as variáveis de análise central, mas também apresentar informações para ações de transformação da realidade.

As seções seguintes irão tratar da formação docente oferecida a professores de programas de Alfabetização de Jovens e Adultos. A partir dessas reflexões, objetiva-se que sejam levantadas reflexões acerca da formação docente da modalidade EJA, possibilidades de mudanças para um melhor desempenho profissional e resultados no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Segundo Saviani (2011), existem dois aspectos constitutivos do ato docente. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Dessa maneira, considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”.

Do outro lado, a ideia de que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Para isso, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. É o que o autor denomina de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”.

Segundo Paulo Freire (1996), a formação docente parte da ideia de um ensino como transmissão de conhecimento em um processo dialético entre formar o outro, formar-se e ser formado na relação intersubjetiva docente-discente, pressupondo uma educação integral do ser humano.

Na história da formação docente, é notável que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de Ensino Superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários. Atualmente, constatou-se a necessidade de propiciar formação pedagógica, segundo a exigência do modelo pedagógico-didático, também aos professores secundários, isto é, àqueles que, no Brasil, correspondem às quatro últimas séries do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Segundo isso, Alessandro Cavalli (1992) afirma que

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (Cavalli, a cura di, 1992, p. 243).

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui-se de processos fundamentais na vida profissional dos docentes. No que se refere a modalidade EJA, ela deve ser realizada de uma maneira específica que consiga dar uma abrangência para os sujeitos a quem se destina.

2 DESENVOLVIMENTO

Se tratando da alfabetização de jovens e adultos, comumente há uma deturpação do sentido do fazer docente, que pode, por vezes, estar atrelada à ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever consiga alfabetizar outras pessoas. Esse imaginário se perpetuou em alguns programas de alfabetização de jovens e adultos consolidados no país. Neste trabalho destacaremos três: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o Programa Alfabetização Solidária e o programa Brasil Alfabetizado.

Em 1970, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Ele tinha como propósito erradicar o analfabetismo no país em poucos anos fazendo com que o Brasil ingressasse definitivamente na condição de país moderno e desenvolvido, visto que se julgava que a erradicação do analfabetismo era uma das condições para a qualificação de trabalhadores em um contexto de desenvolvimento econômico.

O Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime militar, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares num momento em que ela estava abalada junto às classes médias. Pelo seu caráter ostensivo de campanha de massa, o Mobral deve ser visto como um dos “programas de impacto” do governo de Emílio Médici. Ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo. Porém, já no ano seguinte, o Censo Demográfico registrou que 25,41% dos brasileiros ainda eram analfabetos. Em 1970, 33,6% da população adulta com 15 anos ou mais era analfabeta, aproximadamente 18,1 milhões de pessoas.

Com relação à preparação dos materiais de alfabetização e formação dos docentes envolvidos, o programa contava com uma equipe de 61 técnicos de formação acadêmica, no qual, dentre esses, havia também técnicos de formação militar. Estavam dentre sua metodologia o uso de técnicas de codificações, cartazes com as famílias fonêmicas, quadro ou fichas de descoberta, material complementar e as palavras geradoras, vale ressaltar que tais materiais não eram vistos como subsídios, mas como prescrições que deveriam ser obedecidos, não sendo subtraídos do universo vivencial do sujeito

Nota-se nesse processo de alfabetização uma desvalorização do sujeito como ser, de acordo com Freire (1978), minimizando-o à categoria de passivo no processo formativo e humanizador, focando-se apenas no viés técnico e funcionalista por meio de uma metodologia tecnicista cuja formação do sujeito resumia-se no homem como profissional.

No ano de 1997, surgiu o Programa Alfabetização Solidária, proposto pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A Reforma do Estado, proposta e desenvolvida nesse

período, partiu de um novo conceito de publicitação, com enfoque na área social-assistencial do governo na Comunidade Solidária, que foi um programa que objetivava “contribuir na articulação da sociedade brasileira mobilizando recursos humanos, técnicos e financeiros para o combate eficiente à pobreza e à exclusão social” (Cardoso, 1997, p. 3). Este programa destinava-se a ser o segmento do aparelho do Estado responsável pela promoção de políticas sociais ditas “emergenciais”, visando ações estratégicas eficientes de combate à fome e à miséria para a redução das disparidades regionais e sociais.

As universidades parceiras, tanto públicas quanto privadas, tinham a coordenação das atividades de alfabetização desenvolvidas, trabalhando na avaliação, capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores, selecionados entre os moradores do município ou área onde eram montadas as salas de aula.

Por ser vinculado à Comunidade Solidária, que foi uma política governamental de alívio à pobreza, teve como características a focalização voltada ao assistencialismo, sendo a participação dos educadores voluntária. As instituições envolvidas foram escolhidas principalmente para dar mais prestígio ao programa, de modo a alcançarem ainda mais pessoas. Essa característica se torna ainda mais importante, pois através do programa houve uma sensibilização maior quanto à problemática do analfabetismo no país, e, assim, permitiu desenvolver ações em prol da alfabetização de jovens e adultos.

As aulas do curso funcionavam em módulos, e a cada final de módulo, que tinha a duração de um semestre, surgia um novo professor e uma nova turma. As turmas eram improvisadas em diversos locais, sendo escolas ou mesmo igrejas e associações comunitárias. O financiamento para o curso vinha de doações de empresas ou de pessoas civis interessadas em “adotar um analfabeto”, campanha que cobria 50% do custo aluno/ano.

A capacitação fornecida aos professores tinha a duração de um mês, e os alfabetizadores tinham um mês de curso preparatório no campus da Universidade parceira. O curso tinha a duração de cinco meses, com aulas três vezes por semana. Por ser vinculado a um programa nacional de políticas assistencialistas, priorizaram-se algumas decisões quanto ao seu formato, como, por exemplo, a escolha dos educadores que não necessariamente eram estudantes de licenciaturas.

Portanto, houve uma terceirização do processo de alfabetização desses alunos. Esta se deu tanto na escolha dos educadores de maneira não rigorosa, quanto na capacitação dada a esses voluntários, que não teriam acesso frequente às estratégias e didáticas necessárias para atuarem com os alunos dessa faixa etária.

Segundo Barreyro (2010, p. 188),

[...] esse Programa priorizou critérios de menor custo, empregabilidade temporária e filantropia. Também induziu subjetividades, diferentes daqueles que deíem os analfabetos como sujeitos de direito. Assim, recuperou o discurso assistencialista da ajuda e a tutela por meio da adoção de adultos, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador.

Outro programa, com o mesmo objetivo de “erradicar” o analfabetismo no Brasil, foi o Brasil Alfabetizado. Ele teve por finalidade capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade de aprender a ler e escrever. Segundo o Ministério da Educação, o período estipulado para a alfabetização é de até oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas. Consoante os documentos oficiais, o programa atuou sob a forma de transferência de recursos financeiros aos estados e municípios, assim como empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis, considerados parceiros do programa. A assistência financeira concedida permitiu tanto a formação de alfabetizadores quanto a alfabetização de jovens e adultos.

No trabalho de Juchem (2014) sobre a formação de professores do programa na cidade de Santa Maria, é evidenciada a maneira como esses docentes são formados para atuarem com o público-alvo. O programa promovia os encontros de formação inicial e continuada. Os encontros eram concebidos como espaço para o compartilhamento de experiências, relatos de práticas pedagógicas bem-sucedidas, problematização de dificuldades enfrentadas, planejamentos em grupo, confecção de materiais pedagógicos e leituras complementares. Para os encontros de formação, eram sugeridos temas a serem desenvolvidos, que se desenvolviam conforme a realidade e a experiência dos alfabetizadores. Porém, quando se trata da formação docente, não é suficiente apenas frequentar os encontros, e sim um comprometimento com o próprio desenvolvimento. A formação exige atitudes de reflexão e a busca pelo aprimoramento profissional.

No que se refere à formação de professores no Brasil, ela foi e é marcada por vários dilemas e desafios, desde a instituição da Escola Normal. Ventura e Bomfim (2015), no trabalho Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas, consideram que, mesmo sendo garantida pela LDBEN n.º 9.394/96 em seus Arts. 61 e 62 e reforçada pelo Parecer n.º 11/00, a formação de professores, principalmente quando se trata daqueles que atuam na EJA, ainda é muito negligenciada no campo da universidade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu art. 61, há uma necessidade de formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

O art. 62 esclarece que a formação de docentes para atuar na educação básica (o que inclui as suas modalidades) será realizada ao nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores.

Situação que se mostra preocupante, pois, segundo as autoras, a modalidade requer profissionais docentes com formação específica, de forma que tenham condições de contemplar as particularidades que são próprias dos educandos.

Portanto, ainda há um déficit no que diz respeito à formação docente dessa modalidade, tendo em vista que para esses profissionais, as capacitações devem ser realizadas de maneira distinta, visando compreender que a educação, segundo Paulo Freire (1967), é um sinônimo de emancipação. O autor acreditava na libertação por meio da emancipação como única forma de tornar um povo livre, porém, para a educação realizar essa prática da liberdade, faz-se necessário pensá-la como uma ação com o povo e para o povo. Para Nóvoa (1995), a formação de professores deve levar em consideração tanto a cultura profissional (que diz respeito ao docente), como a cultura organizacional (que se articula com a escola, a instituição), podendo contribuir decisivamente para uma nova configuração da profissão docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, essa pesquisa visa analisar a formação oferecida aos docentes envolvidos em programas de alfabetização de jovens e adultos, levando em consideração que a escolarização de adultos exige um trabalho diferenciado daquele utilizado na educação de crianças. A prática educativa para essa modalidade deve, segundo Freire (2019), contribuir para o diálogo no processo alfabetizador e considerar os aspectos sociais e culturais de educandos provenientes da classe trabalhadora.

Para analisar o contexto da formação de professores, é necessário compreender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, que esteve desde o princípio atravessa pela desigualdade social, visto que a sua criação e execução, que aconteceu desde os primórdios da história da nação brasileira, com a vinda da família real para o Brasil, teve o objetivo de formar trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa.

A formação docente para essa modalidade deve, prioritariamente, levar em consideração todo o cenário em que essa modalidade foi construída, seus desafios e especificidades. Dessa maneira, possibilitar uma educação que seja libertadora e promova as transformações necessárias para a classe trabalhadora.

Assim, estará em prática uma educação cujo objetivo é ser uma prática de liberdade que favorece a tomada de consciência para os educandos. A educação deve viabilizar uma criticidade, reflexão e emancipação de forma significativa, para proporcionar aos alunos a oportunidade de se tornarem agentes da sua própria história.

Para essa prática de uma Pedagogia Libertadora, as formações ofertadas aos docentes devem também ter como princípio a dialogicidade como a principal ferramenta para que o educador, desde o início do seu trabalho, leve em consideração o planejamento, execução e a avaliação com um envolvimento com os educandos, tendo a preocupação de respeitar e acolher suas visões de mundo e valorizar seus conhecimentos prévios, lugares de falas, reflexões e percepções sociais e culturais a que estão envolvidos.

REFERÊNCIAS

André, Marli, et al. “Estado da arte da formação de professores no Brasil.” **Educação & Sociedade** **20** (1999): 301-309

Barreyro, Gladys Beatriz. “O” Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. ” **Educar em revista** (2010): 175-191.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.481, de 3 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 126, n. 190, 4 out. 1988. Seção 1, parte 1, p. 19291-19292.

CAVALLI, A. [a cura di] Insegnare oggi: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana. Bologna: Il Mulino, 1992.

COSTA, Francisca Geise Varela; NASCIMENTO, Marcia Francione Sena do; COSTA, Alessandro Nóbrega Teixeira da. **Alfabetização no regime militar**: Mobral e Paulo Freire. 2014.

DE ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira; FONTENELE, Inambê Sales; FREITAS, Ana Célia Sousa. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios e dilemas. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. **Reunião Anual da Anped**, v. 21, p. 59-73, 1998. Disponível: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em: 12 de jun. 2024

NÓVOA, António. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, p. 29-45, 2007.

SAVIANI, Dermeval. "História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos." *Educação (Santa Maria. Online)* 30.2 (2005): 11-26.

_____, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

**GT 10 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E
COMUNICAÇÃO**

GT 11 – EDUCAÇÃO SUPERIOR

A COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFMA: UMA FERRAMENTA PARA A GARANTIA DE DIREITOS

Autor(a) Rodvania Frazão Macedo³⁴⁶

Coautor(a) Ângelo Rodrigo Biachini³⁴⁷

Resumo: O presente artigo apresenta um dos resultados da dissertação de mestrado “NEGRAS E NEGROS DE ÚLTIMA HORA: uma análise das estratégias de afroconveniência dos estudantes beneficiários da política de ação afirmativa denunciadas por fraudes na Universidade Federal do Maranhão.” A investigação focou na operacionalização da Comissão de Heteroidentificação de Autodeclaração Étnico-racial da UFMA, e sua eficiência no impedimento de fraudes praticadas por estudantes brancos/as nas subcotas raciais. Para o embasamento teórico metodológico utilizamos os seguintes autores: Feres, Campos e Daflon (2020), Guimaraes (1998), Santos (2019 e 2021), Mananga (2019), Almeida (2019), Vaz (2018). Após pesquisa documental, conclui-se que, apesar dos avanços, há a necessidade de uma política mais robusta e transversal para promover a inclusão e o controle da política de permanência de estudantes negros na universidade.

Palavras chaves: Cotas, Heteroidentificação, Controle social.

1 INTRODUÇÃO

As ações afirmativas no Brasil têm desempenhado um papel crucial na democratização do acesso à educação superior, especialmente para grupos historicamente marginalizados. Essas políticas, principalmente as cotas raciais e sociais, foram implementadas em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) ao longo dos últimos 20 anos, com o objetivo de ampliar a inclusão de alunos, pretos, pardos, indígenas e outras minorias.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como uma das principais instituições de ensino do estado, adotou as ações afirmativas em 2007, antes mesmo da implementação da Lei 12.711/12, que consolidou as cotas raciais em âmbito nacional. No entanto, o caminho percorrido pela UFMA na construção de suas políticas de inclusão revela não apenas avanços, mas também desafios significativos relacionados à permanência dos alunos e à equidade racial dentro do espaço acadêmico.

³⁴⁶ Mestre em educação PPGE/UFMA, professora da Educação Básica. E-mail: rodvaniaf@gmail.com

³⁴⁷ Doutor em Educação-UNESP, professor Programa de Pós - Graduação em Educação - PPGE/UFMA. E-mail: ar.biachini@ufma.br

Este artigo busca descrever a trajetória das políticas de ações afirmativas na UFMA, analisando o impacto da Lei 12.711/12 e as iniciativas da universidade para combater fraudes no sistema de cotas através da criação da Comissão de Heteroidentificação. A análise é baseada em uma revisão de documentos institucionais e legislação pertinente, além de um exame crítico dos desafios enfrentados pela UFMA em sua tentativa de promover a inclusão racial.

A metodologia deste estudo consiste em uma análise documental e bibliográfica sobre as políticas de ações afirmativas na UFMA e no Brasil. A pesquisa foi conduzida em duas fases: a primeira fase envolveu a coleta de dados institucionais, como resoluções, relatórios da universidade, os editais e legislações relacionadas às cotas raciais e sociais. A segunda fase foi uma análise bibliográfica, com base em autores renomados no campo das ciências sociais e educação.

O presente artigo tem como foco a operacionalidade das comissões de heteroidentificação em dois importantes momentos antes e depois da Lei federal 12.711/12 na UFMA, e como a ausência das comissões acarretou problemas para a política de ações afirmativas.

2 DESENVOLVIMENTO

A adoção das cotas raciais na UFMA remonta ao ano de 2007 antes da consolidação da Lei Federal 12.711/12. Durante o período inicial, a universidade implementou um sistema misto de cotas, dividindo as vagas disponíveis entre cotas raciais e sociais. Esse processo foi conduzido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), que desempenhou um papel crucial na formulação e implementação das ações afirmativas na instituição.

A grande mudança percebida tempos depois pela a Universidade foi do fim da Comissão de Heteroidentificação, onde era feito o processo de verificação no ingresso do candidato que fazia a opção por cotas raciais. Com a Lei Federal a UFMA, e outras IES, fizeram uma interpretação de que não seriam mais necessárias as comissões e a mesmas foram dissolvidas, bastando a partir de então, apenas que o candidato fizesse sua autodeclaração. É importante frisar que a Lei não dava esse encaminhamento, ao julgar o modo como a universidade tratava as Ações Afirmativas, percebeu-se uma tentativa de se isentar desta avaliação.

2.1 O que é a Comissão de Heteroidentificação?

Para tratarmos das comissões de heteroindentificação iniciaremos com uma definição proposta por SALES 2021 que diz “[...] as entendemos como um mecanismo de fiscalização ou controle social de uma política pública, a reserva de sub cotas a estudantes preto/as, pardo/as e indígenas que foi estabelecido pela Lei 12.712/2012.”. Essa definição nos mostra o papel importante na garantia de direito que a comissão tem nas IES para que as políticas públicas alcancem a quem é de direito.

As comissões de heteroindentificação podem se caracterizar pela validação e/ou verificação. A primeira é responsável por validar a autodeclaração de candidatas/os pretas/os e pardas/os nos processos de seleção para ingresso nas universidades federais, enquanto que a comissão de verificação ocorre quando há denúncias de fraudes de estudantes que já estão cursando e a comissão precisa verificar se há apropriação indevida da vaga destinada para candidatas/os pretas/os e pardas/os.

A comissão de heteroindentificação tem papel fundamental no processo de lisura e garantia dos direitos. Tal comissão tem respaldo jurídico, embora não haja lei específica quando se trata das sub cotas para negros. No âmbito das IES, as comissões estão respaldadas a partir da Lei 12.990/2014 que assegura a comissão nos concursos públicos para provimento de cargos no âmbito da administração federal, adotando ao critério do fenótipo e não levando em consideração a ancestralidade do candidato. De acordo com a Ação Declaratória de Constitucionalidade – ADC – 41, em seu Art. 2º, nos coloca que tanto a autodeclaração como a heteroindentificação precisam ser asseguradas na garantia de direitos.

Mesmo as comissões tendo um importante papel em assegurar o processo das ações afirmativas para negros ela teve que lidar com as objeções dos mesmos grupos (intelectuais e grande imprensa) que se colocava contrário as A.A, considerando as Comissões como tribunais raciais. A esse respeito MUNANGA 2019 afirma:

[...] comparar uma comissão mista de seis a doze pessoas negras, brancas ou mestiças a um tribunal racial de inquisição ou a um tribunal nazista é demasiadamente forjado, mas a força da grande imprensa, formadora de opinião no meio das grandes massas, passava a crença de que essas comissões estariam trazendo para o Brasil um mal e um problema que não existiam antes, graças ao mito de democracia racial brasileira. (Munanga, 2019, p. 121)

Ao contrário do que os detratores apresentam, a comissão se encarrega em verificar se os candidatos que se autodeclaram pretos e pardos de fato com base no fenótipo dos mesmos. Telles 2018 nos alerta que:

“Escurecer” a própria identificação para se beneficiar da ação afirmativa é uma alternativa clara para muitos brasileiros. Como o sistema brasileiro é baseado na aparência e não na ascendência, a oportunidade de conseguir uma qualificação superior de graça pode levar alguns ‘brancos’ a se declararem negros. Pela primeira vez, ter sangue negro poderia oferecer uma vantagem estratégica (Telles, 2018, p. 290).

Por essa razão a comissão tem um papel decisivo para desencorajar aqueles que de alguma maneira tentam se apropriar indevidamente de algo que não lhe pertence, verificaremos como esse processo de validação e verificação ocorreu e ocorre na UFMA conhecendo brevemente a história das comissões de heteroindentificação existente na universidade e como foi sua atuação antes e depois da Lei 12.711/12.

2.2 A Comissão de Validação de Matrícula da UFMA de 2007 a 2011

A comissão de validação da UFMA foi instituída logo após entendimento de que a política de ingresso de estudantes preto/as e pardo/as deveria ter garantia de que somente estudantes que se enquadrasse nesse perfil seriam beneficiados pela política de cota. No entanto, esse processo, assim como o de implantação das políticas, gerou muitos questionamentos.

O processo de validação na UFMA adota os métodos de hetero e autoclassificação que funcionam de forma distintas, mas, que ao final, servem para o garantir a lisura do processo e a presença do beneficiário legal do programa. A comissão de heteroindentificação usa como critério o fenótipo dos candidatos para verificar se os caracterizam como pessoa negra (preto ou pardo) O candidato deveria entregar duas fotos tipo passaporte e expor os motivos que o fizeram escolher tal modalidade. A comissão também perguntava se o candidato já passou por alguma situação de discriminação racial? Mesmo a comissão utilizando esses critérios isso não estava publicado em nenhum documento como pontuou Carvalho (2016) e desencadeou diversos processos judiciais.

Carvalho (2016) nos mostra que até 2009 as avaliações ocorriam antes da matrícula dos candidatos e aqueles considerados inaptos não eram eliminados da disputa das vagas, mas eram remanejados para vaga universal. A autora nos aponta que em 2010, duas mudanças significativas em relação aos anos anteriores foram adotadas. A primeira é que a validação passa a acontecer depois da matrícula e a segunda é que o candidato considerado como inapta fica fora do processo o que aumentou o número de ações judiciais.

Mesmo com todos os desafios postos naquele momento de descobertas de como lidar com a política na universidade, a comissão de validação funcionou como um para raios de fraudes, pois, as fraudes nas cotas raciais colocavam em perigo uma política de combate às desigualdades raciais.

2.3 Heteroidentificação na UFMA pós Lei 12.711/2012

Com os novos encaminhamentos da referida lei a universidade abdica da comissão e passa a considerar somente a autodeclaração dos candidatos. O que abriu precedente para que centenas de estudantes usufruíssem das sub cotas raciais de forma irregular, pois, os mesmos não pertenciam aos grupos étnicos contemplados nas Políticas de Ações Afirmativas Como afirma Vaz 2018.

Com efeito, bastaram poucos anos da implementação legislativa de tais medidas reparatórias para se verificar, na prática, a reiteração de autodeclarações falsas, a causar verdadeiro desvio de finalidade das políticas de ação afirmativa. Em outras palavras candidatos socialmente brancos tem se autodeclarado negros para usufruírem do direito as cotas raciais, o que resulta no preenchimento de parte das vagas por pessoas que não pertencem ao grupo vulnerabilizado a que se destinam as medidas (Vaz, 2018, p. 35).

Tal período sem atuação da Comissão durou entre os anos de 2013 a 2019 deixando a universidade vulnerável àqueles que desejaram fraudar a política, já que não havia nenhuma fiscalização; como a universidade nunca teve um programa de Políticas Ações Afirmativas, completo para além do ingresso, não havia avaliação da política e essa falta de verificação gerou centenas de denúncias por fraudes nas cotas. O que nos parece é que a universidade sempre considerou a adoção de políticas de cotas um fardo e na primeira oportunidade esquivou-se de sua responsabilidade com a política de A.A. Como bem observa Santos 2021.

Assim se observa que a criação e implementação das comissões de heteroindentificação da autodeclaração étnico racial das universidades federais (Tanto as de verificação e quanto as de validação) não surgiram em razão da vontade política de se implementarem da maneira mais correta e/ou justa possível as política publicas determinadas pela Lei nº 12.711/2012, menos ainda do dever fiscalizatório da administração pública, isto é, do dever de as universidades fiscalizarem a implementação de qualquer política pública que elas executam, especialmente uma política nova e inovadora cujo o bem ofertado e/ou colocado em disputa é extremamente valioso: uma vaga em um curso de uma universidade federal (Santos,2021, p. 24).

Após as denúncias, o ministério público determinou que a universidade retomasse com as atividades de heteroindentificação, tendo sido criada a comissão de validação das ações afirmativas para negros (preto/as e pardos/as) por meio da Resolução 1899- CONSEPE, de 28 de setembro de 2019, pela então reitora professora Nair Portela Silva Coutinho. Em 2020, é publicada a portaria com os nomes dos membros da comissão, de acordo com os critérios estabelecidos pela resolução, iniciando os trabalhos no certame do mesmo ano.

A Resolução confere a comissão o poder de verificação como de validação, conforme o artigo 2º, em seu parágrafo III, que determina a responsabilidade de “acolher, apurar e decidir,

mediante ação motivada, sobre o cancelamento de matrícula, inclusive das matrículas efetuadas em processo seletivo de anos anteriores, sobre ocupação irregular de vagas destinadas exclusivamente a estudante preto e pardo.” (UFMA 2019). A comissão valida as autodeclarações dos ingressantes, prevenindo fraudes e investigando denúncias, incluindo de alunos formados.

O processo de validação é virtual, com o envio de autodeclaração, documento com foto, foto e vídeo. A comissão avalia características fenotípicas, como cor da pele, traços faciais e textura dos cabelos. Se a autodeclaração não for confirmada, o candidato pode recorrer, sendo avaliado presencialmente.

No processo de verificação a aferição acontece exclusivamente presencial a comissão assim como no anterior é composta por três membros e avaliam a partir dos critérios fenotípicos. Nos casos de verificação são convidadas instituições do MSN e a OAB que acompanham o processo. Vale lembrar que todo o processo de aferição presencial é gravado e as imagens podem usadas pelos estudantes a posterior caso necessite.

2.4 Resultados e discussões

A atuação da Comissão de Heteroidentificação teve papel fundamental na redução de fraudes, pois possibilitou um controle mais rigoroso sobre quem estava sendo beneficiado pelas políticas afirmativas. No entanto, o processo de validação não foi isento de controvérsias. Críticas à atuação da comissão, acusada de ser uma espécie de "tribunal racial.”

A ausência da comissão de heteroidentificação no período de 2013 a 2019 na UFMA nos mostra que a comissão de validação exerce um papel no controle social na resolução de problemas sociais tais como o que tem se chamado de afro conveniência e suas várias faces porque um estudante que chega até a comissão e espera a legitimação mesmo sabendo que não seria apto só pode estar embasado nas estruturas do racismo e da impunidade ou acreditar que em seus privilégios o torna por excelência beneficiário desse campo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de ações afirmativas na UFMA têm desempenhado um papel importante na democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para a população negra e de baixa renda do Maranhão. No entanto, a implementação dessas políticas apresenta desafios significativos, particularmente no que diz respeito à prevenção de fraudes.

Observa-se que a criação da Comissão de Heteroidentificação foi um passo fundamental para assegurar a lisura do processo de cotas raciais. Entretanto, a falta de uma política mais abrangente de monitoramento e avaliação coloca em risco o sucesso desta política pública de equidade racial assim como a democratização da IES

Sendo assim para que a UFMA possa cumprir seu papel de promotora da inclusão e da equidade racial, é necessário que as políticas de ações afirmativas sejam revisadas e aprimoradas, contemplando não apenas o ingresso, mas também a permanência e o acompanhamento dos estudantes e a prevenção de fraudes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Presidência da República, 2012, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm acesso em 27/06/2024

CARVALHO, Josedla Fraga. **A oportunidade da cor: judicialização das cotas socioraciais da UFMA**. São Luís, 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção Negro e Identidade.

SANTOS, Sales Augusto dos; FREITAS, Matheus Silva. **Comissão de Heteroidentificação Étnico-Racial: averiguação, impedimento e legitimação de fraudes**. Revista Liberdades, n. 28, p. 44-61, junho/dezembro 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Comissões de heteroidentificação étnico-racial: locus de constrangimento ou de controle social de uma política pública?** O Social em Questão. ano XXIV, PUC-Rio de Janeiro n. 50, p. 11-62, mai./ago., 2021

VAZ, Livia Maria Santana e Sant'Anna. As Comissões de Verificação e o Direito à (Dever de) Proteção Contra a Falsidade de Autodeclarações Raciais. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018

A DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA SEM A LICENCIATURA: FATORES OBJETIVOS E SUBJETIVOS

Marcos Victor de Macêdo Queiroz³⁴⁸

Israel de Jesus Ferreira dos Santos³⁴⁹

Maria Alice Melo³⁵⁰

Resumo: Tendo como objetivo investigar fatores objetivos e subjetivos que contribuem para a docência em Língua Inglesa sem a licenciatura; e como objetivos específicos apresentar os fatores objetivos que influenciam na inserção da docência em Língua Inglesa sem a licenciatura; identificar fatores subjetivos que perpassam a prática docente em língua inglesa sem a licenciatura; demonstrar as implicações da prática docente em Língua Inglesa sem a licenciatura; adotou-se neste artigo, de métodos bibliográfico e de campo, as contribuições de autores como Tardif (2008), Pimenta (2000), Nóvoa (1995, 2009) e Junges e Behrens (2016) como aporte teórico, por serem autores de destaque na literatura do tema abordado e por apresentarem linhas de pensamento que corroboram com os argumentos apresentados. Os achados revelaram como motivações objetivas fatores como a falta de criteriosidade para admissão à carreira docente, e falta de legislação específica regulamentando a profissão. Quanto aos fatores subjetivos, identificou-se a atuação por caráter de trabalho temporário motivado pela falta de oportunidade em uma área de maior rentabilidade ou de outra formação, e, ainda, a atuação em caráter de trabalho de renda complementar.

Palavras-chave: Docência. Licenciatura. Língua Inglesa.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, uma recorrente impressão que se tem acerca da profissão docência de língua inglesa é que o melhor ou o mais adequado professor de inglês é aquele que tenha fluência no idioma. Característica esta que é, ainda, mais valorizada caso tenha sido adquirida em alguma vivência tida em algum país anglófono. Por conta desse prestígio, no Brasil popularizou-se nas

³⁴⁸ Graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: mvm.queiroz@aluno.ufma.br

³⁴⁹ Graduado em Letras Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFMA. E-mail: professorisraelferreira@outlook.com

³⁵⁰ Doutora em Educação pela USP e professora e pesquisadora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: ma.melo@terra.com.br

mídias digitais, sobretudo nos aplicativos Youtube e Instagram, escolas virtuais, canais e perfis de nativos anglófonos, mais popularmente conhecidos como “gringos”, que vieram para o Brasil e passaram a atuar como docentes ao ensinar o seu idioma materno.

Observou-se acerca dessa característica de prestigiar o “inglês fluente e/ou nativo” que ela é, geralmente, o primeiro requisito exigido nas vagas de emprego para professores de inglês nas instituições de ensino da iniciativa privada, como escolas de ensino básico, escolas de idiomas e em instituições de ensino superior que ofertam o inglês para fins específicos em algum dos seus cursos. Enquanto, nessas instituições, este requisito se faz de essencial importância para a obtenção da vaga de professor de inglês, nas instituições públicas de ensino ele já não é tão recorrente, uma vez que a forma de ingressar na carreira da docência da língua inglesa nas instituições públicas de ensino se dá, geralmente, por concurso público, em cujos requisitos são outros que não essencialmente a fluência, como a área de formação e a titulação, por exemplo.

Em decorrência dessa exigência tornou-se perceptível que há no mercado de trabalho desta área uma supervalorização de parte dos saberes docentes específicos em relação aos saberes docentes pedagógicos. Isto é, a fluência em língua inglesa é supervalorizada em detrimento a outros aspectos da docência, como os aspectos pedagógicos e metodológicos de ensino, por exemplo. Essa supervalorização dos conhecimentos específicos da língua inglesa faz com que seja possível encontrar nas instituições de ensino brasileiras, principalmente nas da iniciativa privada, como as escolas de idiomas, profissionais de outras áreas ou, ainda, qualquer pessoa que tenha fluência em língua inglesa e disposição para ensiná-la, atuando como professores de inglês.

Embora esse fenômeno pareça ocorrer mais frequentemente na esfera da educação da iniciativa privada, também, na educação pública, se registra um histórico deste fenômeno. Um estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE para o British Council 5 (A organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais) sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira, publicado em 2015, revelou que cerca de 55% dos professores de inglês das escolas públicas nacionais não possuíam formação na área. Isto significa que àquela data, cerca de mais da metade dos professores de inglês da educação pública brasileira, espaço que tecnicamente disporia de maior criteriosidade para admissão à carreira de docência da língua inglesa, não possuía a devida formação para atuar como professor de inglês, isto é licenciatura plena em letras inglês ou licenciatura com habilitação em língua inglesa. Revelando, assim, uma falha no ensino da língua inglesa e um comportamento de desvalorização da profissão docente.

Outros dados que ratificam essa desvalorização têm sido fornecidos pelos censos educacionais desde os primeiros aos mais recente, que ao coletar dados sobre a adequação da formação docente nos diferentes níveis da educação básica, registraram, no ano de 2022, por exemplo, um percentual de inadequação na formação do corpo docente da área de língua estrangeira de 43,3% no ensino médio; e 43,6% e 34,4% respectivamente nos anos iniciais e finais ensino fundamental. Portanto, sendo o ensino de língua estrangeira a área, dentre as demais licenciaturas, a que apresentou maior percentual de profissionais sem a formação específica para a docência. Estes dados, ainda que possam não representar tão fidedignamente a atual realidade do perfil profissional dos docentes e docentes de língua inglesa da esfera pública do ensino brasileiro, corroboram, em um âmbito geral, para um histórico de desvalorização dessa profissão. Pois, estes profissionais e seu ofício (docência) não são tratados com seriedade pelo ente público, uma vez que advém dele o poder de regulamentar juridicamente, fiscalizar e incentivar o exercício da profissão.

Isto posto, fica claro que o ente público não se faz eficaz nestes três aspectos para com a profissão docente e mais especificamente, com a docência de língua inglesa, mesmo sendo ela uma necessidade latente ao desenvolvimento socioeconômico do país que mesmo sendo uma das maiores economias do globo ainda se caracteriza como uma nação emergente no contexto de mundo globalizado.

Essa notável ineficácia do poder público para com esses profissionais da educação se concretiza, por exemplo, quando se permite, por falta de legislação específica ou brechas legais, a contratação, para à docência de língua inglesa ou qualquer outra área da docência, de profissionais sem a formação específica para a docência, que é a licenciatura ou habilitações específicas.

Essa modalidade de contratação reitera o contexto histórico de desvalorização da educação, e conseqüentemente da docência, que foi instituído no Brasil desde sua colonização, uma vez que abre as portas do mercado de trabalho de uma profissão regular (docência) à profissionais que vivenciam a profissão docente como uma ocupação. Relegando, assim, a docência a um patamar de informalidade visto que permite tanto ao profissional licenciado quanto ao não licenciado atuarem na mesma profissão.

Nossa preocupação com esta problemática é genuína. Pois durante nossas observações, notou-se que o comportamento profissional desses “professores” não licenciados, se revelou, por vezes, preocupante, na medida em que o “notório saber” advindo de suas vivências no “exterior”, de algum tipo de formação para o ensino de inglês como cursos de curta temporada ou de

conversação oferecidos por escolas de idiomas, por exemplo, dentre outros, mas que não eram equivalentes à Licenciatura ou educação formal, além de não suprirem o conhecimento específico (em sua completude), não supriam nem o pedagógico, nem o metodológico que são imprescindíveis para a docência.

Os referidos conhecimentos, também conhecidos como “saberes docentes”, assim como consta na literatura acerca do tema e que vamos explorar nos tópicos seguintes, são somente adquiridos na formação docente dos cursos de licenciatura, que é a única formação docente válida para exercício da profissão, assim como consta, determina e exige a lei das diretrizes e bases da educação brasileira.

Ponderamos, pois, que tal fenômeno consiste em um comportamento preocupante e digno de investigação, e, assim, atentando para esta problemática, a qual estes pesquisadores observaram em seus espaços de atuação, e sob a hipótese de que dominar somente parte dos saberes docentes específicos, neste caso a fluência em língua inglesa, não é suficiente para exercer adequadamente a profissão docente e, portanto, para promover um processo de ensino-aprendizagem significativo e promotor de mudanças, foi que surgiu a necessidade de desenvolver esta pesquisa.

2 OS SABERES DOCENTES

É comum o pensamento acerca da docência de que “quem sabe, sabe ensinar”. No entanto, o ato de ensinar, na esfera da docência, funciona de forma bem mais complexa, uma vez que esta, assim como qualquer outra profissão formal, exige aspectos formativos próprios que validam à profissão um caráter profissional e mercadológico.

De acordo com Cunha (2010, p. 51 apud Junges; Behrens, 2016, p. 214) “[...] não há profissão sem saberes e conhecimentos próprios e esses têm de ter um reconhecimento social e institucional para sua legitimação. Se a docência é uma profissão, há de ter uma base de conhecimentos que a legitime”.

Reconhecendo, pois, que o “se” da citação de Cunha (2010) não é uma hipótese, mas sim uma realidade, visto que a docência é reconhecida como profissão formal pela Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (Lei Nº 9.394/96) podemos citar as contribuições de Pimenta (2000) e Tardif (2008) acerca destes saberes e conhecimentos próprios da profissão docente. As autoras postulam que há diferentes tipos de saberes necessários para exercer a docência.

Segundo Tardif (2008) estes saberes são: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Em cujo primeiro traduz-se naqueles conhecimentos acerca das

ciências da educação (e ao que nos referimos nos questionários da pesquisa como “conhecimentos pedagógicos” por finalidade de melhor compreensão dos respondentes), ou seja, aquele em que, em suma, o profissional docente aprende os conhecimentos teóricos e dos métodos pedagógicos e do processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se que a autora afirma, também, que este saber é transmitido pelas instituições de formação de professores na formação inicial ou continuada. O que tomamos aqui como reforço à necessidade da formação específica inicial para exercer a docência.

Os saberes disciplinares, ainda de acordo com Tardif (2008), são aqueles selecionados e ofertados nas grades curriculares dos cursos de formação de professores das universidades (saberes aos quais nos referimos tanto na introdução deste texto como nos questionários aplicados aos grupos focais como “conhecimentos específicos”, com a finalidade de melhor compreensão do leitor e dos entrevistados).

Para Pimenta (2000) o conceito dos saberes disciplinares é consonante com o de Tardif (2008) uma vez que são postulados como o conhecimento que diz respeito à área de atuação do professor. Sendo, portanto, entendidos, nesta pesquisa, os conhecimentos disciplinares específicos investigados como aqueles sobre a língua inglesa.

Ainda na denominação de Tardif, os conhecimentos curriculares podem ser traduzidos como a prática pedagógica do professor em relação à aplicação do currículo, dos objetivos e da ideologia da escola, ou da instituição de ensino em que trabalha. Aqui, entendemos estes saberes como sendo parte constituinte fundamental da postura profissional docente, ou seja, a característica que mais o aproxima do “ser mercadológico”, do ser “prestador de serviço”.

Dando continuidade à linha de pensamento da autora ora abordada, têm-se que os saberes experienciais são aqueles, como propriamente sugere o nome, os saberes advindos da experiência.

Não obstante, tenham o caráter experiencial não significa que venham prontos, mas sim, que são saberes que requerem e promovem contínua reflexão e aprendizagem ao compasso em que se constroem.

Para Junges e Behrens (2016, p. 216) “A experiência docente, desde que refletida, amplia e refina os conhecimentos advindos da teoria.” Mais uma vez, podemos, com este posicionamento das autoras, reforçar a importância da formação inicial específica para o exercício da docência. Pois, não há como, ampliar e refinar a teoria pela experiência, sem se ter a primeira, o que pode implicar um impedimento do aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, apresentados algumas das contribuições das autoras, a fim de demonstrar, brevemente, a literatura na área pesquisada, bem como o suporte teórico adotado para esta discussão; e para tentar desconstruir o “quem sabe, sabe ensinar” acerca da a profissão docente, apoiamo-nos nestes postulados, também, para defender que os quatro tipos de saberes são complementares e essenciais, mesmo que em graus distintos, para o ser, e para o fazer docente, ao compasso em que vimos apresentar as contribuições de Nóvoa (2009), que apresenta contribuições sobre as disposições/competências do “bom” fazer docente, mas que ora o priorizamos por um desses aspectos, em especial, que é a “cultura profissional docente”. Segundo o autor, nas palavras de Junges e Behrens:

O professor precisa ter conhecimento pleno do conteúdo que leciona, para conduzir os alunos à aprendizagem, bem como deve conhecer a cultura de sua profissão, compreendendo os sentidos da instituição escolar onde atua, da sua profissão e procurar aprender com seus pares (Nóvoa, 2009 apud Junges; Behrens, 2016, p. 216).

Ou nas próprias palavras do autor, ao discorrer sobre a “cultura profissional”, uma das cinco competências as quais ele julga necessária para o bom fazer docente, Nóvoa (2009) afirma que “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.” E ainda considerando as contribuições do autor, Nóvoa (1995, p. 96) afirma, também, que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”.

Destes excertos destacamos em favor do que defendemos o “conhecimento pleno do conteúdo que leciona”, pois compreendemos aqui que todas as nuances sobre a língua inglesa necessárias para bem ensiná-la são adquiridas, somente, no curso de preparação para docência, não sendo, portanto, o ato de bem falar a língua suficiente para bem ensiná-la.

Destacamos, ainda, a importância do “conhecer a cultura de sua profissão / integrar-se na profissão”. Pois, torna-se de certa estranheza e credibilidade que um profissional alheio à experiência da formação inicial docente, ou que exerça a docência como uma profissão secundária, possa compreender a cultura da profissão, bem como possa atribuí-la a seriedade necessária e que um profissional propriamente da área atribuiria.

Ainda levando em conta as considerações de Tardif (2008, apud Junges; Behrens, 2016, p. 216) em relação ao que tange o fazer docente, a autora aponta que “O docente, além de se apropriar

de um conjunto de pressupostos como referência norteadora de sua prática, precisa saber lidar com um cotidiano complexo e dinâmico”.

Afirmar esta que junto ao que aponta Junges e Behrens (2016, p. 217): “entende-se que o “saber ensinar” é algo específico da profissionalidade docente, pois mesmo outros profissionais que dominem o mesmo conteúdo podem não saber fazer com que alguém o aprenda.” demonstram com clareza a complexidade da docência, bem como os “pré-requisitos” para o fazer docente, e o ponto de vista aqui adotado e já discutido no tópico primeiro. Retomando assim, as ideias discutidas, apresentamos ora o proceder da pesquisa na etapa em que traduzimos a parte teórica em prática, como se descreve a seguir.

3. METODOLOGIA

A partir das reflexões anteriormente expostas, decidimos iniciar nossa investigação na qual definiu-se como problema de pesquisa a seguinte proposição: investigar quais os possíveis fatores objetivos e subjetivos que contribuem para a atuação docente em Língua Inglesa sem a formação específica, isto é, sem a licenciatura em Letras Inglês ou com a respectiva habilitação em língua inglesa.

Na sequência, para auxiliar a responder o problema de pesquisa, definimos no presente artigo os objetivos mais específicos que foram: apresentar os fatores objetivos que influenciam na inserção da docência em Língua Inglesa sem a formação específica; identificar os fatores subjetivos que perpassam a prática docente em língua inglesa; apontar possíveis implicações da atuação sem a formação específica na prática docente em Língua Inglesa.

Quanto à metodologia, adotou-se, como princípio investigativo, o método de pesquisa bibliográfico, e na sequência o de campo, em cujos instrumentais de pesquisa e coleta de dados foram formulários virtuais aplicados via Google Forms com perguntas semiestruturadas que culminaram na construção de quadros e gráficos para a exposição dos achados.

A execução dos objetivos citados ocorreu de forma que se preconizou esta investigação em uma escola de idiomas da rede privada e em uma instituição de ensino superior que oferta inglês para fins específicos em um de seus cursos de graduação, ambas situadas na zona leste da cidade de Teresina-PI. As instituições foram escolhidas pelo fato de o pesquisador já ter trabalhado nelas, dispor de certa facilidade de acesso a elas e boa comunicação com seus dirigentes.

Além de contar, para a pesquisa, com profissionais que trabalhavam nestas duas instituições, e a fim de alcançar um retrato mais fidedigno sobre a temática abordada, incluiu-se

na pesquisa outros indivíduos que se encaixavam no perfil pesquisado, que foram selecionados por este mesmo motivo e por já terem tido contato com o pesquisador por conta da área de atuação profissional em comum.

Quanto aos instrumentais de pesquisa adotados (os questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas), eles foram aplicados a dois grupos/categorias de indivíduos que participaram da pesquisa: profissionais que atuaram ou atuam como professores de língua inglesa (alguns nas instituições a pouco citadas) e com alguns coordenadores das instituições.

4. ACHADOS

Os dados coletados revelaram como motivações objetivas: fatores como a falta de criteriosidade para admissão à carreira docente, e a falta de legislação específica regulamentando a profissão. Quanto aos fatores subjetivos, apontou como motivação ao ingresso na docência a possibilidade de um trabalho de caráter temporário em alternativa à falta de oportunidade em uma área de maior rentabilidade ou de outra na formação primeira do sujeito que se propõe a atuar na docência, e ainda, a possibilidade de um trabalho que componha uma renda complementar.

5. CONCLUSÃO

O presente artigo, de cuja motivação para seu desenvolvimento partiu da observância de uma questão problema do cotidiano e espaço de trabalho docente dos pesquisadores, destacando-se, sobretudo, na área da docência de língua inglesa, campo de e formação e atuação de um dos pesquisadores, objetivou descobrir as motivações objetivas e subjetivas da atuação docente em língua inglesa sem a formação específica (Licenciatura) bem como suas implicações no processo de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos da educação.

A investigação ocorreu sob a hipótese de que há, em alguns campos de trabalho dos profissionais desta área, como as instituições de ensino da rede privada, uma supervalorização de parte dos saberes disciplinares (neste caso a fluência na língua inglesa) em detrimento dos demais aspectos constituintes deste saber e dos demais saberes necessários para o exercício da profissão docente como postula Tardif (2008). Hipótese essa que foi confirmada segundo a análise dos dados coletados.

Percebeu-se, também, que o fenômeno observado, pode implicar em um déficit no desempenho e exercício da profissão docente pela falta dos saberes docentes necessários para o exercício da profissão e que só são aprendidos na formação para a docência de nível superior

(licenciatura), além de corroborar para a desvalorização da profissão e dificultar a constituição/consolidação de uma cultura e identidade profissional docente.

Assim, esta pesquisa se faz relevante por contribuir para a literatura específica sobre esta temática, por possibilitar a melhor compreensão dos problemas e incoerências acerca da docência (de língua inglesa), por e para promover discussão a respeito dos espaços dos professores(as) e professores(as) de língua inglesa licenciados, bem incentivá-los a lutar por dispositivos legais que assegurem seu espaço de trabalho e promovam, assim, melhoria na sua profissão e no ensino-aprendizagem (da língua inglesa).

REFERÊNCIAS

BAHURY, Michelle de Sousa; SANTOS, Naiara Sales de Araújo; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **“Sei falar inglês, logo posso ministrar aulas”**: a construção identitária do docente de inglês na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2018. 147p.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** / [Walter Garcia, Jacques Therrien, Marieta Lúcia Machado Nicolau]. São Paulo. Cortez, Brasília: SENEb, 1991. – (Cadernos SENEb; 3).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. **Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam - / Pesquisa Nacional Unesco**. – São Paulo: Moderna, 2004.

A UTILIZAÇÃO DA MINERAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS (MDE) PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL) BRASILEIRA

Débora Suzane Gomes Mendes ³⁵¹

Resumo: Esta pesquisa objetiva realizar uma RSL brasileira (2018-2023) em busca de identificar pesquisas empíricas à nível de artigos, dissertações e teses que abordam a aplicação de MDE na formação continuada de professores da educação básica. A metodologia de pesquisa adotada foi a RSL com buscas nas bases de dados: a) Periódicos CAPES; b) *SciELO*; c) Catálogo de Teses e Dissertações CAPES; d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a pesquisa bibliográfica com Boden (2016), Fava (2018), Imbernón (2010), etc., pesquisa documental. Identificou-se 99 pesquisas, a partir de critérios de inclusão, exclusão, e elegibilidade, e selecionou-se 02 artigos para a análise. Essas incipientes pesquisas revelam que os dados das avaliações de larga escala como Saeb e Prova Brasil possuem conhecimentos úteis que tratam da formação continuada dos professores que precisam ser melhor analisados, de modo a contribuir para elevar as condições da formação continuada.

Palavras-chave: MDE, Formação continuada, Revisão Sistemática da Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, identificam-se aplicações práticas das abordagens de Inteligência Artificial (IA) centradas no comportamento humano e na racionalidade em quase todo lugar, nos carros autônomos, nos hospitais, na Internet e na Internet das Coisas, nos robôs e satélites enviados ao espaço, nos sistemas de navegação por satélite, no *ChatGPT*, nas animações de *Hollywood*, nos jogos virtuais, nos mecanismos de busca do *Google*, nos sistemas de previsão do movimento financeiro do mercado de ações (Boden, 2016, tradução nossa), na educação à distância, na mineração de dados aplicados à educação, etc.

A integração da Inteligência Artificial na Educação (IAE) é seguida por debates controversos, uma vez que a aplicação da IAE poderá substituir e/ou reconfigurar o trabalho humano físico, repetitivo e preditivo por IA (Fava, 2018), e/ou ser objeto de negócio, mercadoria,

³⁵¹ Pós-graduanda no Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (UFMG). E-mail: debora_suzane@live.com

como ressalta Santos e Arruda (2019, p. 729) “ela [IA] pode ser pensada para além de uma ferramenta, [...], ela pode ser refletida como elemento de consumo”, ou então tornar-se instrumento de transformação social, como cita ainda os autores “[...] não nos é possível abrir mão de uma reflexão social sobre ela [IA], pois como mercadoria ela reconfigura muitas de nossas relações sociais e de trabalho.” (Santos; Arruda, 2019, p. 729).

Por outro viés, concepções sobre IA pontuam que “há muito potencial no uso de inteligência artificial como suporte para tarefas de aprendizagem, tanto na perspectiva do aluno como na perspectiva dos professores” (Tavares *et al.*, 2020, p. 03), por exemplo, o uso da Mineração de Dados Educacionais (MDE) na análise de um grande volume de dados educacionais relacionados às necessidades e habilidades dos educadores no processo de formação continuada, permitindo obter conhecimentos úteis que poderão auxiliar a gestão na tomada de decisão no momento de planejar uma formação personalizada que dialoga com as demandas locais destes docentes, bem como extrair dados e descobrir conhecimentos a fins de elaborar/reelaborar uma formação profissional continuada com mais qualidade.

De tal forma, tornar-se relevante questionar: de que forma a MDE tem sido aplicada na formação continuada dos professores da educação básica brasileira? A hipótese inicial deste estudo sugere que as investigações sobre MDE no Brasil são iniciantes, de modo que abordam questões voltadas apenas para as demandas dos estudantes na educação. Considerando esses elementos, o objetivo deste trabalho acadêmico é realizar uma RSL brasileira (2018-2023) em busca de identificar as pesquisas empíricas à nível de artigos, dissertações e teses que abordam a aplicação de MDE na formação continuada de professores da educação básica brasileira.

No contexto da pesquisa qualitativa, adotou-se o método da RSL, que consiste em “uma forma rigorosa de resumir as evidências científicas disponíveis que são derivadas de vários ensaios clínicos, estudos de diagnóstico e prognóstico, ou de um método em particular.” (Roever, 2019, p. 10). Nesta RSL, empregou-se as cinco etapas propostas por Klan *et al.* (2003), a saber: a) formular questões para uma revisão; b) identificar pesquisas relevantes; c) avaliar a qualidade das investigações; d) resumir as evidências dos estudos; e) interpretar os resultados. Para a elaboração da RS, elegeu-se o protocolo Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises 2020 (PRISMA), com algumas adaptações em virtude desta pesquisa ser realizado por apenas uma pesquisadora.

Em agosto de 2023 foram realizadas pesquisas nas bases de dados eleitas com as combinações de palavras-chaves e operadores *booleanos*, a saber: MDE AND formação de

professores, Mineração de Dados Educacionais *AND* formação de professores, Mineração de Dados Educacionais *OR* MDE *AND* formação de professores.

Nas pesquisas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e na BDTD utilizou-se “” (aspas) nas palavras-chave como caracteres especiais a fim de refinar os resultados. Ressalta-se que a pesquisa tem como foco identificar estudos que relacionam os termos Mineração de Dados Educacionais e/ou MDE com formação continuada de professores. Por isso, as buscas foram realizadas com os termos juntos.

Como métodos de apoio utilizou-se, ainda, a pesquisa bibliográfica com base nos estudos de Boden (2016), Imbernón (2010), Santos e Arruda (2019) e outros, a pesquisa documental com a Resolução CNE/CP Nº 1/2020, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE.

O artigo está estruturado em três seções, a saber: a presente introdução com as considerações iniciais do artigo, seguido pelo desenvolvimento com a metodologia, os resultados e as discussões. Por fim, as considerações finais com as reflexões acerca do tema.

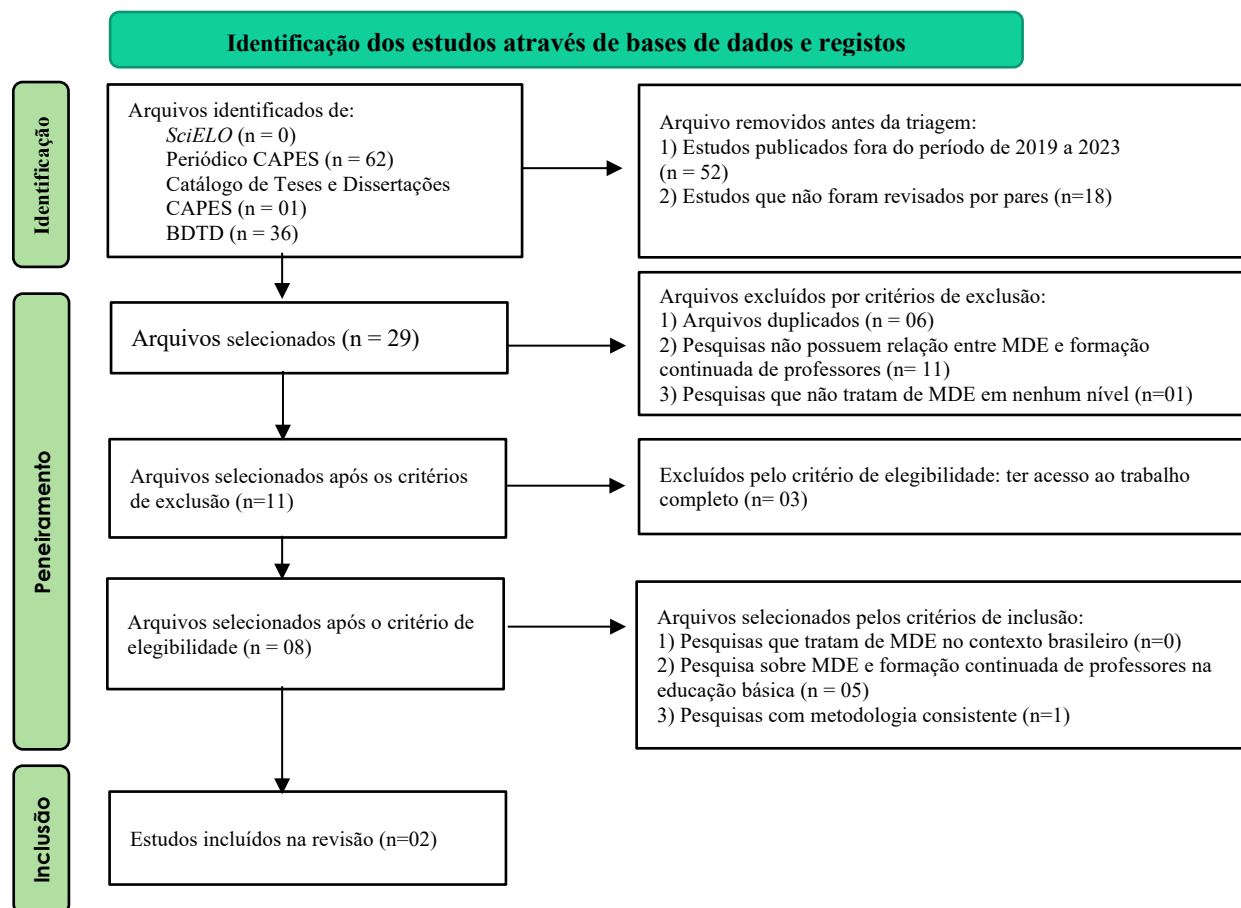
Os resultados indicam que existem iniciativas que buscam aplicar a MDE na formação continuada de professores da educação básica no Brasil, mas, são escassas. Entretanto, essas incipientes pesquisas revelam que os dados das avaliações de larga escala como Saeb e Prova Brasil possuem conhecimentos úteis que tratam da formação continuada dos professores que precisam ser melhor analisados, de modo a contribuir para elevar a qualidade da educação.

2 DESENVOLVIMENTO

As pesquisas realizadas na *SciELO* com as combinações das palavras-chave e operadores *booleanos* eleitos retornaram nenhum artigo. No Portal de Periódicos CAPES apenas a fórmula Mineração de Dados Educacionais *OR* MDE *AND* formação continuada de professores indicou 62 artigos. No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES exclusivamente a fórmula “Mineração de Dados Educacionais” *AND* “formação continuada de professores” indicou 01 dissertação. Na BDTD as fórmulas “MDE” *AND* “formação continuada de professores” apontou 17 documentos, sendo 15 dissertações e 2 teses; “Mineração de Dados Educacionais” *AND* “formação continuada de professores” indicou 2 teses; e “Mineração de Dados Educacionais” *OR* “MDE” *AND*

“formação continuada de professores” assinalou 17 pesquisas, sendo 15 dissertações e 2 teses. Por fim, as buscas apontaram 99 trabalhos, $n = 99$.

Figura 01 - *Flow chart* do PRISMA 2020 adaptado com os dados de protocolo da pesquisa



Fonte: Adaptado de Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71

Após essa etapa, empregou-se nas bases de dados o filtro recorte temporal de 2019 a 2023 ($n = 52$), restando $n (99) - \text{filtro recorte temporal } (52) = 47$ trabalhos, o novo $n = 47$. Em seguida, aplicou-se o filtro “periódicos revisados por pares” no Portal de Periódicos CAPES $n (47) - \text{filtro “periódicos revisados por pares” } (18) = 29$, o novo $n = 29$ documentos (Figura 01). Destaca-se que as bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD não apresentam o filtro “periódicos revisados por pares”, pois, as dissertações e teses são avaliadas por uma banca de especialistas antes de serem aprovadas e publicadas nas bases de dados.

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos, restaram 02 documentos. Essa seleção foi feita com base nos critérios de exclusão e inclusão. Em relação aos critérios de exclusão foram: i) documentos duplicados: $n - 6$; ii) ausência de relação entre MDE e formação continuada de professores $n - 11$; iii) não tratam de MDE em nenhum nível $n - 1$. Restando, portanto, $n (29) - \text{critérios de exclusão} (18) = 11$, sendo a partir dessa etapa um total de $n (11)$ arquivos. Avaliando o critério de elegibilidade, foi necessário ter acesso ao trabalho completo nas bases de dados, o que excluiu 03 pesquisas, assim, $n (11) - 03 = 08$, resultando em $n = 08$ pesquisas (Figura 01).

Em relação aos critérios de inclusão, foram delimitados três eixos centrais: i) pesquisas sobre MDE no contexto brasileiro; ii) estudos sobre MDE e formação continuada de professores na educação básica; iii) estudos com metodologia consistente. Nessa etapa, foram excluídos 06 documentos, sendo 3 artigos e 1 dissertação que não tratavam de pesquisas sobre MDE e formação continuada de professores na educação básica e 1 artigo científico que não possuía metodologia de pesquisa consistente, resultando em um total de 02 artigos eleitos (Figura 01), oriundos do Portal de Periódicos CAPES.

Foram analisados os 02 artigos com a leitura completa dos documentos. Os artigos selecionados estão situados nos debates sobre: i) uso da MDE para avaliação em larga escala na educação básica; e ii) utilização da MDE para a identificação de padrões de aprendizado em Matemática. Além disso, notou-se a incidência de um maior número de artigos publicados nos anos 2019 e 2022 por pesquisadores das regiões Norte e Sudeste do Brasil (Quadro 01). Esses dados sugerem um baixo número de publicações de trabalhos que tratam sobre a MDE na formação de professores na educação básica no Brasil, como referência Fonseca *et al.* (2019), as pesquisas sobre MDE no Brasil estão focadas na estimação do desempenho dos estudantes.

2.1 Resultados e discussões da pesquisa

Apresentação dos resultados inicia-se com a síntese em ordem cronológica dos artigos analisados, demonstrada no Quadro 02:

Quadro 01 - Sínteses dos artigos selecionados ($n=02$) para análise

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA	PARTICIPANTES/ OBJETO	OBJETIVO DA PESQUISA	UNIVERSIDADE	REGIÃO

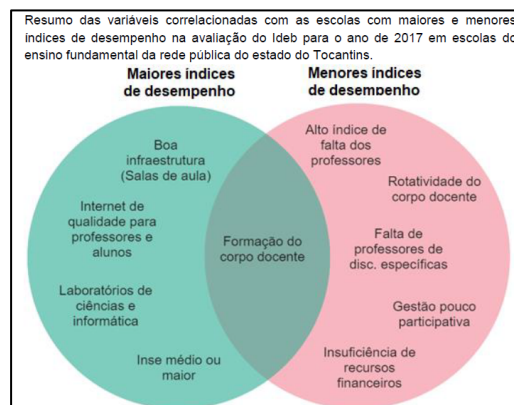
2022	Lopes e Freire	Redução fatorial híbrida como técnica de mineração de dados da avaliação educacional em larga escala	Análise fatorial multivariada exploratória.	Dados do Saeb de 157 escolas de ensino fundamental, especificamente do 9º ano, da rede estadual de ensino que participaram do Saeb 2017, no território do Tocantins.	“Demonstrar uma sistemática de análise e gestão dos resultados de avaliações em larga escala baseada em métodos quantitativos de correlação com os índices de desempenho na avaliação do Ideb, entre escolas estaduais de nível fundamental, na perspectiva do ensino de qualidade”.	UFT	Norte
2019	Fonseca <i>et al.</i>	Mineração de Dados Orientada pelo Domínio Educacional: uma prova de conceito	Revisão bibliográfica e Teoria de Resposta ao Item (TRI)	Dados da Prova Brasil da proficiência dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro.	“Propor uma metodologia para identificação de padrões relacionados ao aprendizado de matemática e às características do ambiente escolar, a qual foi aplicada aos dados da Prova Brasil 2013, com ênfase nos estudantes do 9º ano do ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro”	UFRJ	Sudest e

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Lopes e Freire (2022) identificaram fatores que influenciam na nota do Ideb na avaliação aplicada em 2017 para o 9º ano do ensino fundamental entre escolas da rede estadual do Tocantins. Com o uso dos questionários do Saeb e das notas do Ideb, os pesquisadores realizaram a análise fatorial multivariada fundamentada na extração fatorial mediante o método dos componentes principais a partir de correlação de *Pearson* e da correlação tetracórica.

Os resultados que tratam da formação dos professores da educação básica revelaram as variáveis mais importantes correlacionadas com as escolas com maiores e menores índices de desempenho no Ideb. Observando a Figura 02, a formação docente se localiza na interseção, de modo que não é fator preponderante para melhoria nas notas, e não se correlaciona exclusivamente com um grupo ou outro, e a grande parte das variáveis referentes a formação docente não apresenta carga fatorial significativa (Lopes; Freire, 2022).

Figura 02 - Resultados da pesquisa de Lopes e Freitas



Fonte: Lopes e Freitas (2022, p. 13)

Entretanto, os autores indicam que a análise das matrizes de correlação, identificaram que a formação docente contribuiu para dirimir os entraves referentes aos altos índices de faltas dos professores, como a alta rotatividade do corpo docente e a ausência de professores para disciplinas específicas (Lopes; Freire, 2022).

Os dados da pesquisa de Lopes e Freire (2022) com a MDE e a formação continuada dos professores da educação básica são de grande relevância para a extração de dados educacionais que auxiliam a formulação/reformulação de políticas públicas e orientação do trabalho da gestão escolar. Por fim, notou-se que os autores não indicam uma definição de MDE na pesquisa, apenas citam a importância da MDE na avaliação de larga escala no cenário educacional brasileiro, uma vez que oferece o tratamento de um vasto universo de dados que poderão indicar padrões que interferem na educação (Lopes; Freire, 2022).

Fonseca *et al.* (2019) propõem uma metodologia para identificar padrões na proficiência de matemática e às características do ambiente escolar, com ênfase nos alunos do 9º do ensino fundamental, que participaram da Prova Brasil 2013, de uma escola do Rio de Janeiro, utilizando a pesquisa bibliográfica e a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Os resultados da pesquisa bibliográfica indicam que a MDE no Brasil foca na modelagem do desempenho dos estudantes nas pesquisas brasileiras, principalmente na educação básica. Porém, os autores não definem MDE, apenas indicam estudos realizados no cenário brasileiro.

Em relação aos resultados da MDE com o uso da TRI, Fonseca *et al.* (2019) utilizaram o algoritmo *Naive Bayes* que indica padrões de resistência dos docentes quando a gestão escolar sugere a participação em cursos de formação continuada. Fonseca *et al.* (2019) supõem que a falta de tempo para os docentes se envolverem em atividade de aprimoramento profissional,

configurando-se como um grande desafio, apesar de ser apontada como uma ação de relação custo/benefício. Entretanto, os dados analisados indicaram uma média resistência dos docentes à formação continuada. Os autores ressaltam que dependendo do perfil da escola, do gestor e dos docentes, essa resistência poderá aumentar devido a questão de tempo ou de motivação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 1/2020) em seu artigo 4º defendem a formação continuada como um componente essencial para a profissionalização e construção de competências dos educadores como agentes formativos de conhecimentos e culturas, focando no desempenho da prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no Brasil, propõe como Meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos docentes da educação básica considerando às carências e demandas dos sistemas de ensino (Brasil, 2014). A Resolução CNE/CP Nº 1/2020, também, destaca a necessidade de uma formação ao longo da vida alinhada com as reais deficiências dos espaços de atuação dos educadores. O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022 constata que houve, em 2021, um aumento de 44,7% em comparação a 2013, nas redes públicas de ensino, em particular no nível de especialização dos educadores da educação básica, bem como, um crescimento de 40% do corpo docente em cursos de formação continuada. Apesar do crescimento, o Relatório destaca que estes resultados revelam a necessidade de mais investimentos para alcançar a totalidade dos docentes em pelo menos um curso de formação continuada (Brasil, 2020).

Imbernón (2010) denuncia que nas instituições ocorrem muita formação e pouca mudança, de modo que se precisa de uma nova cultura transformadora que inclua novos projetos na teoria e na prática. Desse modo, repensar a formação continuada a partir das práticas pedagógicas e necessidades reais dos professores têm se revelado uma das principais demandas da educação nos dias de hoje no cenário brasileiro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as pesquisas analisadas nesta RSL, os resultados apontaram os estudos de Fonseca *et al.* (2019) e Lopes e Freitas (2022) como pesquisas que tratam da MDE e a formação continuada de docentes nas escolas de educação básica brasileira. Estes estudos constaram por meio da mineração de um vasto número de dados advindos de avaliações de larga escala como Saeb e Prova

Brasil que a formação continuada na escola pública brasileira possui correlações no combate a falta e a alta rotatividade de docentes, principalmente, das disciplinas específicas. Indicam, ainda, que as condições de formação continuada de professores na educação básica deverão ser repensadas para elevar a qualidade da educação, uma vez que, o conceito de qualidade é polissêmico, dependendo de diversos fatores, dentre outros, as condições de formação de professores e a infraestrutura escolar.

A hipótese inicial deste estudo confirma-se parcialmente, pois, os dados permitem afirmar que as investigações sobre MDE na formação continuada de professores da educação básica brasileira são iniciantes e escassas, como afirma a hipótese inicial, porém não abordam apenas questões voltadas para as demandas dos alunos na educação. Existem, sim, iniciativas de pesquisas que buscam aplicar a MDE na formação continuada dos docentes da educação básica a partir das avaliações de larga escala, ampliando o olhar sobre os resultados dessas avaliações na educação brasileira realizando uma análise mais aprofundada dos dados obtidos das avaliações educacionais brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022**. 2022. Brasília, DF: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne> Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 01 ago. 2023.

Boden, Margaret A. **AI: Its nature and future**. London: Oxford University, Press, 2016.

Fava, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Fonseca, Stella Oggiona da.; Namen, Anderson Amendoeira; Moura Neto, Francisco Duarte; Silva, Adriana da Rocha; Ortigão, Maria Isabel Ramalho; Rohrer, Ursula Andrea Barbara Verdugo. Mineração de dados orientada pelo domínio educacional: uma prova de conceito. **Estudos em Avaliação Educacional**, 30 (74), p. 420-453, 2021

<https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5696>

Imbernón, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Khan, Khalid Saeed; Kunz, Regina; Kleijnen, Joseph; Antes, Gerd. Five Steps to Conducting a Systematic Review. **Journal of Royal Society of Medicine**, 96 (3), p. 118-121, 2003.

<https://doi.org/10.1177/014107680309600304>

Lopes, Simone Mágná Menezes Carneiro; Freire, José Carlos da Silveira. Redução fatorial híbrida como técnica de mineração de dados da avaliação educacional em larga escala. **Revista De Gestão E Avaliação Educacional**, 11(20), e70944, p. 1–16, 2022.

<https://doi.org/10.5902/2318133870944>

Roever, Leonardo. **Guia Prático de Revisão Sistemática e Metanálise**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2020.

Santos, Bergston Luan; Arruda, Eucídio Pimenta. Dimensões da Inteligência Artificial no contexto da educação contemporânea. **Revista Educação Unisinos**, [S. l.], 23 (4), p. 725 – 741, 2019, outubro-dezembro. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.08>

Tavares, Luis Antonio; Meira, Matheus Carvalho; Amaral, Sergio Ferreira do Amaral. Inteligência Artificial na Educação: Survey. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, 6 (7), p. 48699 – 48714, 2020, julho. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-496>

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA): UM NÚCLEO AVALIADOR COM CARÁTER EMANCIPATÓRIO OU UM INSTRUMENTO ORGANICAMENTE ALINHADO AO ESTADO NEOLIBERAL AVALIADOR?

Alberico Francisco do Nascimento ³⁵²

Resumo: O estudo trata da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no conjunto da política de avaliação da educação superior. Parte-se do pressuposto de que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SIANES) tem como mentor o Estado Avaliador no seu formato gerencial de administração. Analisa-se a natureza e a função da CPA no processo de auto-avaliação das Instituições de Educação Superior (IES). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, destacando-se a legislação pertinente ao tema. A análise dos dados mostrou que, longe de ser um núcleo de avaliação emancipatória, a CPA sofre com sérias limitações quanto à sua metodologia de trabalho, sua composição e sua autonomia, que mostram a sua fragilização no processo de construção de uma cultura emancipatória da auto-avaliação na educação superior, ao passo que fica constatado a sistematização da ação contra educacional do Estado Avaliador.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação. Comissão Própria de Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Um componente importante das políticas educacionais atuais que tem sido objeto de grande relevância acadêmica nas últimas décadas é a avaliação da educação superior. A análise desse objeto precisa estar inserida na conjuntura social, pois sua valorização expressa (e é expressão da) sociedade que a adota.

Nesse sentido, entende-se que o ponto de partida na análise das políticas de avaliação da educação superior deve focar no tipo de Estado, uma vez que ele determina a base destas políticas. Fala-se aqui do tipo “Estado neoliberal avaliador”, cujas contradições e conflitos refletem suas prioridades. O ajuste fiscal, o pagamento da dívida externa, a privatização e a competitividade local e internacional são os pilares centrais desse tipo de Estado.

De acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 28), sua finalidade não é ser Estado provedor, mas implementar modelos austeros de controle e fiscalização. É nessa perspectiva que são criados os sistemas avaliativos que vão regular a educação superior no Brasil, onde a avaliação é, ela própria, uma atividade política (Afonso, 2009, p. 19).

³⁵² Doutor, professor do IFMA - Campus Monte Castelo. E-mail: alberico@ifma.edu.br

Com efeito, a avaliação sempre existiu enquanto uma política pública nas sociedades modernas. Entretanto, é a partir do final da década de 1980, nos países que representam a periferia do grande capital internacional, que vai se consolidando um aparato legal, objetivando a avaliação dos sistemas de ensino, que no caso do Brasil tem a LDB 9.394/96 como símbolo épico e legitimador das avaliações em larga escala.

Depois do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) - (1983-1984), do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) - (1993-1994) e dos Exames Nacionais de Cursos - o Provão (1995/2003), o sistema atual de avaliação da educação superior no Brasil é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que institui o SINAES dá ênfase ao processo da auto-avaliação determinando que cada Instituição de Ensino Superior (IES) crie sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), orientada pelas dimensões avaliativas do SINAES. Em tese, o Estado avaliador cria em cada IES um núcleo de autoavaliação organicamente articulado à avaliação externa conduzida por esse mesmo Estado nessas mesmas IES. Essa dinâmica fortalece nas IES o paradigma avaliativo que é a marca desse Estado.

A questão problema que nos motivou essa investigação é saber se a função desempenhada pela CPA nas IES a delimita como um instrumento a serviço do Estado Avaliador, e o objetivo investigativo foi analisar a natureza e a função da CPA no processo de autoavaliação das IES.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com caráter exploratória conforme **Gil (2007)**, pois visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno investigado ultrapassando o limite da superficialidade. A base metodológica dessa investigação foi a pesquisa documental, seguida da análise de conteúdo para interpretar os documentos analisados (**Bardim, 2009**).

O trabalho está estruturado em duas partes. Na primeira, apresenta-se o debate teórico que explicita o contexto de implementação do SINAES e os aspectos referentes à avaliação interna nas IES delimitando o papel atribuído a CPA. Na segunda parte, apresentam-se os resultados e as discussões formulados a partir do material investigado.

2. A IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES E OS ASPECTOS REFERENTES À AUTO-AVALIAÇÃO ATRIBUÍDA À CPA

Qual a justificativa para a criação de um sistema de avaliação na educação superior? Competitividade econômica, eficiência do Estado e melhoria da qualidade da educação ou prestação de contas a sociedade (*accountability*)? Todas essas características estão interconectadas e, juntas, expressam o surgimento do *Estado Avaliador*³⁵³.

Estado Avaliador porque ele que decide o que será avaliado, desfruta do exercício do poder para avaliar, elabora os critérios de avaliação e o faz a partir da lógica do mercado, aliás o Estado Avaliador é parceiro do mercado, com efeito ele é o “quase mercado”, conforme conceito de Le Grand (1991), uma vez que foi ajustado para a área educacional.

Essas características do Estado Avaliador não o afastam da regulação e da administração dos serviços em geral, mas representam sua reconfiguração, ou seja, sua transição dos modelos patrimonialista e burocrático para a implementação do modelo gerencial de administração pública (Abrucio, 1997), que concentra esforços no **controle dos resultados** da máquina pública e no caso específico da educação, vai demandar novas formas de operar o controle sobre os processos educativos.

No processo de avaliação da educação superior no Brasil, que é o foco dessa investigação, o Estado Avaliador no seu formato gerencial de administração opera atualmente através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SIANES), criado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004a. Espelhando-se em modelos internacionais, esse Estado institucionalizou a avaliação na agenda da educação brasileira e é através do SINAES que essa prática do quase-mercado está sendo operacionalizada na atual conjuntura educacional.

A Lei de criação do SINAES no artigo 1º, parágrafo §1, assinala como seus princípios: promoção dos valores democráticos, respeito à diferença e à diversidade, afirmação da autonomia e da identidade institucional. No artigo 2º a Lei em tela estabelece que o SINAES é um sistema responsável por promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes; e, para deixar bem claro o papel da CPA, a citada Lei determina no artigo 3º, parágrafo §2º que no processo de avaliação das instituições, a autoavaliação e a avaliação externa *in loco* são

³⁵³ Expressão criada por Guy Neave no final da década, em 1988.

procedimentos basilares, ou seja, o alinhamento orgânico dessas duas etapas de avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior.

O SINAES é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (BRASIL, MEC, 2004a). A CONAES supervisiona tanto a autoavaliação, como a avaliação externa. A auto-avaliação é realizada pelas CPA e a avaliação externa pelas comissões de especialistas designados pelo INEP. Daqui em diante, destaca-se a autoavaliação por se tratar do objeto de investigação desse estudo.

A CPA foi instituída na Lei de criação do SINAES, Lei nº 10.861/04, no artigo 11, de forma compulsória nas IES, com prazo para o início dos trabalhos e cadastro junto ao INEP. Essa Lei estabelece, ainda, que as IES estão livres para elaborar a metodologia de trabalho, os procedimentos e os objetivos de seu processo de auto-avaliação.

A Lei nº 10.861/04 ao tratar das características da CPA, apesar do artifício de retórica utilizado pelos órgãos prepostos do Estado Avaliador (INEP, MEC, CONAES) ao enfatizarem termos como: autonomia, livre escolha de metodologia de trabalho, regulamentação própria; o que se interpreta a partir desse documento é uma conexão orgânica da natureza e das funções da CPA com as diretrizes para avaliação das instituições de educação superior determinadas pela CONAES e operacionalizadas pelo INEP/MEC.

Como evidência dessa retórica, elaborada pelos prepostos do Estado Avaliador, tem-se que a Portaria nº 2.051/04 de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no seu parágrafo §2º estabelece que a forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil organizada e ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades (BRASIL, MEC, 2004b). Com essa postura, o Estado Avaliador tenta mostrar um tom de autonomia e protagonismo da CPA, como se esta fosse uma Comissão que se auto-regulasse.

A mesma Portaria nº 2.051/04 estabelece ainda no artigo 7, parágrafo § 1 que as CPA atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRASIL, MEC, 2004b). Mas em seguida, no artigo 11, sacramenta os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de autoavaliação, determinando que devem tomar como referência as diretrizes estabelecidas pela CONAES

(BRASIL. MEC, 2004b), entre os quais incluem-se compulsoriamente as diferentes dimensões institucionais previstas no artigo 3º da Lei nº10.861/2004. Tais dimensões contemplam desde o plano de desenvolvimento institucional até a sustentabilidade financeira das instituições de educação superior (BRASIL, MEC, 2004a).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Considerando que se trata de uma pesquisa em andamento, que ainda passará pela fase de coleta de dados junto aos sujeitos da CPA central do IFMA, o delineamento apresentado, a partir dos documentos analisados e citados, suscitou, ainda que de forma preliminar, algumas análises acerca do papel desempenhado pela CPA no processo de auto-avaliação. Dessa forma, conforme demonstrado, a legislação que trata especificamente da auto-avaliação realizada pela CPA é a Portaria nº 2.051/04 e análises desse documento até aqui desenvolvidas versam sobre a metodologia de trabalho, composição, natureza e função da CPA.

A metodologia de trabalho, os procedimentos e os objetivos do processo de auto-avaliação é uma das primeiras limitações enfrentadas pelas CPA. Isso ocorre sobretudo pela falta de formação para o exercício da função de membro da CPA. A mobilização em torno dessa formação quando ocorre é de forma instrumental e acontece com mais frequência nas IES particulares. Por outro lado, o INEP, conforme mostra sua página institucional, tem garantido o treinamento das comissões externas de avaliação. Portanto, é possível inferir que a possibilidade das CPAs desenvolverem um processo de autoavaliação emancipatório que possa fazer frente ao projeto conta-emancipatório do Estado Avaliador, é muito remota.

Em relação à forma de composição, a referida Portaria define que a CPA é autônoma, ficando a cargo das próprias IES toda a regulamentação estatutária da CPA. Muito embora essas comissões possuem diferentes composições, um ponto que deve ser destacado na composição da CPA é a representação discente e da sociedade civil, mas no geral o processo de seleção de todos os membros da CPA não é uma tarefa fácil (Dias Sobrinho, 2000).

Já não é fácil compor a CPA de forma independente, através de edital, com uma demanda expressiva de inscrições por parte dos servidores das IES, decorre daí o entendimento de que ocupar esse espaço com representação estudantil e da sociedade civil é mais difícil ainda. Esta pesquisa aponta para a necessidade de uma contrapartida das IES, de forma mais significativa do que a simples emissão de uma Portaria para os membros da CPA.

Há que se pensar em retribuir os docentes e técnicos administrativos com redução de carga horária, pontuação extra na progressão profissional, maior pontuação em editais institucionais, etc. Quanto aos discentes, conceder incentivo nos editais de pesquisa, extensão e de mobilidade acadêmica. As IES devem criar a cultura de homenagear em cerimônias de colação de grau e datas educacionais comemorativas os membros da sociedade civil que exerçam atividades educacionais e afins, para que possa ter opções de escolha ao longo do tempo. O que não pode acontecer são indicações, ao sabor das alianças político institucionais, sem registros de formas ou critérios transparentes que promovam a legitimidade à auto-avaliação.

Por fim, mas não menos importante, é possível inferir, a partir dos dados analisados, que a CPA mantém uma conexão orgânica com as diretrizes para avaliação das instituições de educação superior determinadas pela CONAES. A IES pode criar o estatuto da sua CPA e determinar sua composição e atribuições, mas tudo isso junto com a operacionalização da autoavaliação deve seguir as diretrizes postas pelo Estado avaliador, através dos órgãos que o representa.

Não há margem para um protagonismo solo da CPA, afinal ela foi criada para compor um sistema de avaliação estatal burguês, o SINAES. Não obstante, para longe de uma visão determinista e fatalista da história das lutas por uma educação de qualidade referenciada, deve-se entender que a batalha a ser travada não é contra nem a favor da CPA, muito menos pretende-se criar uma visão academicista da CPA, como um espaço de construção teórica sobre a educação superior. O que se pretende evidenciar com essa investigação é a constante transmutação do Estado capitalista neoliberal, sempre visando estabelecer políticas de austeridade nos diversos espaços onde é possível a construção de uma contra-hegemonia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi motivado pelo interesse em levantar, a partir de critérios científicos, elementos que pudessem mostrar a função desempenhada pela CPA nas IES e analisar a sua natureza e função no processo de autoavaliação das IES. O pressuposto teórico dessa investigação tomo como eixo condutor o Estado Avaliador no seu formato gerencial de administração, operando através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SIANES).

Assim, através da análise da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e da Portaria nº 2.051/04 de 9 de julho de 2004 demonstrou-se as características do SINAES e da CPA, respectivamente. Foi possível constatar nesta análise que a CPA, como um instrumento de auto-

avaliação no processo de avaliação da educação superior, está articulada às diretrizes da CONAES e, portanto, contribui para que o Estado Avaliador brasileiro implemente as políticas educacionais neoliberais de avaliação da educação superior.

Longe de ser um núcleo de avaliação emancipatória, dada a sua própria natureza vinculada a um sistema de avaliação a serviço do Estado Avaliador, constatou-se que a CPA sofre também de sérias limitações quanto à sua metodologia de trabalho, sua composição e sua autonomia. Por fim, várias evidências citadas na pesquisa mostram a fragilização da CPA para construir uma cultura emancipatória da auto-avaliação na educação superior, ao passo que fica constatada a sistematização da ação contra-educacional do Estado Avaliador.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004a.

BRASIL.MEC. **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. CONAES. Brasília, 2004b

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL.MEC. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. (Publicada no DOU nº 132, de 17.07.2004, Seção 1, página 12). **Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. Brasília, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na Administração Pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública, 1997. (Cadernos Enap, n. 10). [[Links](#)]

LE GRAND, Julian. “**Quasi-markets and social policy**”. The Economic Journal, v. 101, set. 1991, pp. 1.256-1.267.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. (Org.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO. **Campo e caminhos da Avaliação:** a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DESAFIOS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM MARROCOS E NO BRASIL³⁵⁴

Fernando Uily Almeida Carvalho³⁵⁵

Lucas Regos da Silva³⁵⁶

Resumo: Este artigo analisa comparativamente as políticas relacionadas à admissão ao Ensino Superior em Marrocos e no Brasil, concentrando-se em como essas políticas afetam a inclusão e a diversidade nas universidades. Este artigo examina estruturas relacionadas com exames primários, sistemas de cotas e iniciativas para promover a inclusão social, revelando diferenças e semelhanças notáveis entre os dois países. Adotamos como referencial teórico os estudos de Teixeira, Santos e Collegestats para desenvolver uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. As políticas analisadas mostram que ambos os países ainda têm um longo caminho a percorrer para garantir o acesso universal e equitativo ao Ensino Superior. O estudo conclui que embora o Brasil tenha progredido através de políticas preferenciais, Marrocos enfrenta desafios para alcançar o equilíbrio entre meritocracia e inclusão.

Palavras-chave: Ensino Superior. Brasil. Marrocos.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de ingresso em universidades não apenas refletem as prioridades educacionais de um país, mas, também, revelam suas estruturas sociais, econômicas e políticas. Neste cenário, Brasil e Marrocos, duas nações com histórias e contextos culturais distintos, oferecem dados interessantes. Ambas as nações têm adaptado suas políticas de ingresso em resposta às demandas internas por maior inclusão e equidade.

No Brasil, a Educação Superior tem suas raízes no período colonial, com as primeiras instituições de ensino superior surgindo no século XIX. Historicamente, o acesso a essas instituições era restrito às elites, perpetuando desigualdades sociais. A redemocratização do país e a Constituição de 1988 trouxeram novas diretrizes educacionais, que culminaram na implementação de políticas afirmativas a partir da década de 2000. Marrocos, por sua vez,

³⁵⁴ Trabalho apresentado na disciplina de Estudos comparados em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira

³⁵⁵ Graduando de Pedagogia pela UFMA. E-mail: fernando.uily@discente.ufma.br

³⁵⁶ Graduando de Pedagogia pela UFMA. E-mail: lucas.regos@discente.ufma.br

localizado no norte da África e com uma rica herança cultural árabe berbere, possui um sistema educacional moldado tanto por seu passado colonial quanto por suas tradições islâmicas. Após a independência em 1956, o governo marroquino enfrentou o desafio de criar um sistema educacional que atendesse a uma população diversa e em crescimento.

A escolha de Brasil e Marrocos para este estudo comparativo não é acidental. Ambos os países, apesar de suas diferenças, enfrentam desafios semelhantes na busca por uma Educação Superior mais inclusiva. No entanto, as abordagens adotadas por cada um refletem suas realidades políticas, econômicas e culturais distintas. Enquanto o Brasil optou por um modelo de ação afirmativa robusto, Marrocos ainda se apoia fortemente em uma concepção meritocrática de ingresso universitário. Este estudo busca, portanto, compreender como essas diferentes abordagens impactam a inclusão e a diversidade nas universidades e quais lições podem ser aprendidas de ambas as experiências.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com ênfase em uma revisão bibliográfica e documental, destinada a realizar uma análise comparativa do ingresso em universidades no Brasil e em Marrocos. A escolha da pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2008) deve-se à impossibilidade de realizar uma pesquisa de campo direta em Marrocos, o que exigiu uma abordagem que privilegiasse o estudo das produções acadêmicas, legislações e relatórios existentes.

A revisão de fontes bibliográficas incluiu livros, artigos científicos, dissertações, teses, e uma análise criteriosa de documentos oficiais e relatórios governamentais. A seleção dessas fontes seguiu critérios de relevância, atualidade, e qualidade, assegurando que os materiais analisados fossem representativos das realidades educacionais no Brasil e em Marrocos, em bases de dados, como *Scielo*, *Google Scholar*, *JSTOR*, e repositórios institucionais de universidades brasileiras e marroquinas. Foram analisados documentos oficiais, como políticas educacionais, planos nacionais de educação, estatísticas sobre acesso e permanência no ensino superior, e relatórios internacionais comparativos, como os produzidos pela UNESCO.

3 EDUCAÇÃO COMPARADA: BRASIL E MARROCOS

A questão do acesso ao Ensino Superior tem se tornado cada vez mais relevante no cenário global, especialmente em países emergentes como o Brasil e Marrocos. A inclusão educacional é vista como um mecanismo vital para promover a justiça social e o desenvolvimento econômico, refletindo as ambições de governos que buscam integrar amplos segmentos da população aos benefícios do crescimento econômico e do progresso social. De acordo com Teixeira (2017, p. 22), "a educação superior não é apenas um direito, mas uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento nacional".

No Brasil, o acesso ao Ensino Superior sempre refletiu as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Desde o período colonial até a atualidade, as universidades brasileiras foram majoritariamente reservadas às elites. O sistema de vestibular, instituído no início do século XX, funcionava como um filtro que perpetuava essas desigualdades, excluindo grandes parcelas da população, especialmente negros, indígenas e pessoas de baixa renda. A criação do ENEM, em 1998, e sua posterior transformação em principal mecanismo de seleção para universidades públicas federais, representou uma tentativa de democratizar o acesso ao Ensino Superior.

Em Marrocos, o Ensino Superior tem raízes profundas nas tradições islâmicas, exemplificado pela “Universidade de Al-Karaouine (Al Quaraouiyine) em Marrocos, na região de Fes. Esta universidade com origem numa Madrasah, um tipo de escola, foi criada no ano de 859 D.C., mas somente em 1957, passou a ofertar graduações em matemática, física, química e línguas estrangeiras e ainda hoje permanece em atividade” (Collegestats, 2009). As reformas educacionais dos anos 2000, que incluíram a expansão da rede universitária e a implementação de programas de inclusão para mulheres e populações rurais, refletem o esforço do governo marroquino em atender às demandas por uma educação superior mais acessível, essas reformas são fundamentais, mas insuficientes, uma vez que ainda existe uma forte disparidade entre as regiões urbanas e rurais no acesso à educação de qualidade.

A comparação entre as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil e em Marrocos revela tanto diferenças quanto semelhanças, particularmente no que diz respeito às estratégias adotadas para enfrentar as desigualdades educacionais. No Brasil, a política de cotas, instituída pela Lei 12.711/2012, visa corrigir desigualdades raciais e socioeconômicas, reservando vagas nas universidades públicas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Por outro lado, Marrocos adota uma abordagem mais focada na expansão da oferta educacional e na inclusão de populações marginalizadas, particularmente nas áreas rurais. O governo tem investido na construção de novas universidades e na implementação de programas

que incentivam a escolarização de meninas e jovens de comunidades isoladas. Essa diferença de enfoque reflete as diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos dois países, mas também aponta para a necessidade de políticas educacionais adaptadas às necessidades específicas de cada contexto. Apresentamos algumas características dos dois países, no tocante ao a) **Exame Principal e processo seletivo** no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, uma das ferramentas mais significativas para a seleção universitária no Brasil. Em **Marrocos** é o Baccalauréat, exame final obrigatório para a conclusão do ensino médio essencial para o ingresso nas universidades marroquinas; b) **Critérios de Seleção e Inclusão de Cotas:** no **Brasil** a implementação de políticas de cotas no Brasil, iniciada em 2012, busca promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Em **Marrocos**, as políticas afirmativas são menos desenvolvidas. Embora existam programas de bolsas e auxílios para estudantes de áreas rurais e desfavorecidas, como o Programa Nacional de Bolsas de Estudo, não há um sistema estruturado de cotas para promover a inclusão racial ou socioeconômica.

Os resultados indicam que o Brasil possui um sistema de ingresso universitário mais inclusivo devido às políticas de cotas e ao uso do ENEM. Em Marrocos, o Baccalauréat é um componente essencial do sistema educacional e serve como critério principal para o ingresso nas universidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central comparar o processo de ingresso nas universidades entre Brasil e Marrocos, examinando as políticas de acesso, os desafios enfrentados por ambos os países e as implicações sociais e econômicas decorrentes desses sistemas educacionais. Ao longo da pesquisa, foram identificadas diversas contribuições significativas para a compreensão das dinâmicas educacionais em contextos culturais distintos.

A pesquisa reitera a importância do desenvolvimento contínuo de estratégias que promovam o acesso universal à educação superior, reconhecendo as particularidades de cada contexto social, econômico e cultural. As lições aprendidas com a comparação entre Brasil e Marrocos oferecem subsídios valiosos para futuras iniciativas que busquem reduzir as desigualdades educacionais em nível global.

REFERÊNCIAS

COLLEGESTATS. **Top 10 Oldest Universities in the World:** Ancient Colleges, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

TEIXEIRA, Augusto César et al. **Os processos de planejamento estratégico e controle orçamentário de uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional:** o caso IFTM. 2017.

ESTÁGIO FORMAÇÃO DE FORMADORES: DA CONSTRUÇÃO A COMUNICAÇÃO, ESTRATÉGIAS PARA APRESENTAR O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Ana Carolina Lopes Ozório³⁵⁷
 Rithala Mylena da Conceição Brandão³⁵⁸
 Daniele Pimenta Rocha³⁵⁹

Resumo: Este artigo descreve a organização e os resultados de uma formação acadêmica intitulada "Da Construção à Comunicação: Estratégias para Apresentar o TCC", promovida pelos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no contexto da disciplina Estágio em Formação de Formadores. A atividade formativa teve como objetivo proporcionar aos graduandos informações essenciais para a apresentação de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), abordando desde a estruturação do conteúdo até as técnicas de apresentação para a banca examinadora. O evento contou com a participação de 45 pessoas e foi realizado de forma online, via Google Meet. Os resultados indicam que a formação contribuiu significativamente para o aprimoramento das habilidades de comunicação dos participantes, abordando aspectos que até então não haviam sido discutidos na academia, e proporcionando um suporte valioso para apresentação do TCC.

Palavras-chave: Estágio em Formação de Formadores. Formação acadêmica. Apresentação de TCC. Comunicação

1 INTRODUÇÃO

A apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma etapa crucial para os estudantes que estão finalizando sua graduação, pois é o momento em que demonstram todo o conhecimento adquirido ao longo do curso. Essa fase vai além da base teórica e metodológica, exigindo habilidades de comunicação eficaz para apresentar o TCC de forma clara e precisa.

Conforme Freitas (2012), os trabalhos acadêmicos, especialmente o TCC, frequentemente geram angústia nos discentes, sendo vistos como "obstáculos" e requisitos para obter uma boa nota

³⁵⁷ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail:

ana.ozorio@discente.ufma.br

³⁵⁸ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail:

rithala.brandao@discente.ufma.br

³⁵⁹ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail:

Daniele.pr@discente.ufma.br

e ser aprovado. Além da pressão interna e externa para alcançar uma nota máxima e garantir a aprovação, o TCC deveria ser considerado uma oportunidade para adquirir mais conhecimento e perceber a importância da pesquisa para o desenvolvimento pessoal e profissional futuro.

Este artigo trata acerca do relato de experiência da formação organizada por alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão desenvolvida no estágio de Formação de formadores intitulada de "Da Construção à Comunicação: Estratégias para Apresentar o TCC". O objetivo foi abordar aspectos que influenciam a apresentação do TCC, desde a estruturação do conteúdo até as técnicas de comunicação necessárias para uma apresentação eficaz.

2 METODOLOGIA

O presente artigo apresenta a descrição da realização de uma formação acadêmica, realizada por cinco estudantes do Curso de Pedagogia da UFMA no contexto da componente curricular de Estágio em Formação de Formadores, sob a orientação da Docente Supervisora.

A formação teve como tema "Da Construção à Comunicação: Estratégias para Apresentar o TCC". Dado o objetivo indicado neste estudo, ele se caracteriza dentro de uma perspectiva descritiva, e segundo Silva & Menezes (2000, p. 21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

No processo de organização, realizou-se pesquisa bibliográfica em artigos que abordam a temática sobre a apresentação de TCC. A atividade de formação aconteceu no dia 16 de julho de 2024 no formato online, contou com 45 participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste ponto do estudo, apresentaremos os resultados obtidos por meio da plataforma *Google Forms*, onde ocorreu a avaliação através dos participantes na atividade formativa em relação à formação ofertada, dos 72 inscritos, 45 participaram da formação e somente 35 deram retorno ao formulário e responderam a avaliação de satisfação.

Quando perguntados sobre como classificariam o conteúdo ministrado na formação, 85,7% respondeu que foi excelente. Isso indica que o material apresentado atendeu ou superou as expectativas, demonstrando que os materiais e conteúdos apresentados a eles foram relevantes. Já

14,3% responderam como bom. Esses números refletem que a formação foi bem planejada e executada, proporcionando aos participantes um aprendizado significativo e aplicável em suas práticas acadêmicas.

Quanto à objetividade e clareza do conteúdo, 74,3% disse que concorda totalmente sobre os quesitos apresentados, o que demonstra que o conteúdo foi transmitido de forma direta, sem ambiguidades, facilitando a compreensão dos conceitos e técnicas abordados. 25,7% concordou, embora a maioria tenha considerado a formação bastante clara e objetiva, ainda poderia ter tido espaço para ajustes que aprimorasse a comunicação e a apresentação das informações para eles.

Quando perguntados sobre a qualidade do material ofertado na formação, 77,1% dos participantes respondeu que foi "muito relevante", o que indica que a formação cumpriu seu objetivo principal de fornecer bons recursos. Martins (2017) enfatiza que a preparação para a apresentação da monografia deve envolver recursos que não apenas cobrem os aspectos técnicos, mas que também ajudem os alunos a desenvolver habilidades práticas de comunicação e argumentação, fundamentais para uma apresentação bem sucedida.

Os resultados da avaliação do desempenho do palestrante revelam uma percepção extremamente positiva. 91,4% classificou o desempenho do palestrante como excelente, enquanto 8,6% o considerou bom. A elevada porcentagem de classificações "excelente" demonstra que o palestrante foi altamente eficaz em sua apresentação, capturando e mantendo o interesse dos participantes. A classificação "bom" (8,6%) ainda reflete uma avaliação positiva, indicando que, mesmo entre os participantes que não consideraram o desempenho como excelente, a maioria reconheceu uma performance sólida e adequada.

No tocante ao tempo destinado para a formação, 88,6% dos participantes afirmou que o tempo foi adequado para o desenvolvimento das atividades, enquanto que 11,4% afirmou que "talvez" o foi. A alta porcentagem de 88,6% dos participantes que considerou o tempo adequado sugere que a estrutura e o planejamento da formação foram eficazes para cobrir todos os aspectos necessários dentro do período estipulado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos a partir das avaliações realizadas pelos participantes foram amplamente positivos. A maioria dos respondentes classificou a formação como excelente, o que

indica que os objetivos estabelecidos foram amplamente alcançados. O *feedback* recebido destacou a eficácia das pesquisas e preparações realizadas pelas organizadoras da formação.

A avaliação positiva dos participantes também reforça a necessidade de uma abordagem integrada que combine teoria e prática. A formação demonstrou que tanto o conhecimento teórico quanto a aplicação prática são essenciais para preparar os estudantes para desafios acadêmicos e profissionais. A capacidade de apresentar um TCC de forma clara e eficaz vai além da compreensão teórica do tema, exigindo, também, habilidades práticas de comunicação e apresentação, o sucesso da atividade reflete a importância de integrar esses dois aspectos no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade “Da Construção à Comunicação: Estratégias para Apresentar o TCC” não apenas contribuiu para a preparação dos participantes para a apresentação de seus TCCs, mas, também, proporcionou uma valiosa oportunidade de aprendizado para as organizadoras. O sucesso da formação ressalta a importância de experiências práticas na formação acadêmica e evidencia a necessidade de uma abordagem equilibrada entre teoria e prática. A atividade serviu como um modelo de como a combinação de ambos os elementos pode resultar em um impacto significativo, preparando tanto os participantes quanto as organizadoras para enfrentar os desafios futuros na área da educação.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Talita Cristiane Sutter. **A percepção dos discentes sobre as dificuldades na produção do trabalho acadêmico.** In: Seminário de pesquisa em educação da região sul, IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/77/721>. Acesso em: 25 de julho de 2024

MARTINS, Carlos Benedito. **Elaboração e avaliação de projetos de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SILVA, Edna Lúcia. MENEZEZ, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: PANORAMA, DESAFIOS E ÊXITOS

Antônio José Araújo Lima³⁶⁰

Marconi de Jesus Santos³⁶¹

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho³⁶²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a formação continuada de professores na modalidade a distância, identificando as contribuições e os principais desafios dessa modalidade. Como metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa com artigos produzidos nos últimos cinco anos, disponíveis nas plataformas: Scielo e Capes. Para fundamentar o escrito utilizamos como principais autores: Carmo (2021); Carvalho (2021); Lomba (2023); Souza (2024), entre outros. A pesquisa evidenciou que a formação continuada de professores na modalidade a distância configura-se como uma estratégia viável para o desenvolvimento profissional docente, destacando-se pela flexibilidade e acessibilidade, além de possibilitar a conciliação entre estudos e prática pedagógica. Contudo, seu principal desafio é garantir uma formação de qualidade que vá além de uma oferta mercadológica, comprometendo-se com o aprimoramento genuíno das competências docentes.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente.

INTRODUÇÃO

O objetivo trabalho consiste em analisar a formação continuada de professores na modalidade a distância, identificando as contribuições e os principais desafios dessa modalidade. Assim, a problemática que se coloca é que, embora a formação continuada de professores seja essencial para o aprimoramento da prática docente, a modalidade a distância (EAD) apresenta desafios específicos, como a manutenção do engajamento, a garantia de interações significativas entre os participantes e a adaptação dos conteúdos às necessidades práticas dos professores, fatores que podem implicar na qualidade dos cursos ofertados nesta modalidade.

A educação a distância (EAD) se configura como um novo arranjo social, com especificidades que merecem atenção no cotidiano tanto dos docentes quanto dos discentes. Ao

³⁶⁰ Doutorando em Educação PPGE/UFMA. E-mail: antonio.jose@ifma.edu.br

³⁶¹ Doutorando em Educação PPGE/UFMA. E-mail: marconi.santos@ifma.edu.br

³⁶² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFMA. E-mail: mariza.wall@ufma.br

enfrentar novos desafios, o professor tem a oportunidade de construir saberes por meio da experiência e da prática, ampliando assim sua base de conhecimentos essenciais para a docência (Lomba; Schuchter, 2023; Chaquime; Mill, 2016).

Dessa maneira, a formação continuada de professores na modalidade a distância (EAD) se consolida como uma alternativa para o desenvolvimento profissional docente, especialmente em um contexto em que a flexibilidade e a acessibilidade são fundamentais. A EAD permite que os professores, independentemente de sua localização geográfica, possam participar de programas de aperfeiçoamento sem a necessidade de deslocamentos frequentes, conciliando seus estudos com as demandas da prática docente (Rodrigues; Capellini, 2012).

A metodologia adotada nesta pesquisa foi uma revisão bibliográfica qualitativa, com artigos produzidos nos últimos cinco anos, disponíveis nas plataformas: Scielo e Capes. Para fundamentar o escrito utilizamos como principais autores: Carmo (2021); Carvalho (2021); Lomba (2023); Souza (2024), entre outros.

Sabe-se que a educação a Distância (EAD) é uma modalidade instituída pela Lei de Diretrizes e base da educação nacional de 1996, se configura como inovadora no sentido de superar barreiras de tempo e espaço, oferecendo uma aprendizagem flexível e acessível. No entanto, a EAD enfrenta desafios significativos, como a qualidade do ensino, a interação entre alunos e professores, e a infraestrutura tecnológica adequada. A formação continuada de professores na modalidade a distância emerge como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional docente, promovendo a democratização do conhecimento.

Este texto apresenta inicialmente uma introdução geral sobre a temática; em seguida, discute a formação de professores por meio da EaD. Nas considerações finais, são abordados os achados da pesquisa, destacando a relevância da formação continuada a distância como ferramenta para a capacitação e atualização docente em um cenário educacional dinâmico, além de apontar os desafios persistentes dessa modalidade de ensino.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O avanço das interfaces tecnológicas transformou as ferramentas digitais em recursos didáticos capazes de enriquecer diferentes níveis e contextos educacionais. De acordo com Carmo e Franco (2021), é fundamental que a educação digital não negligencie a mediação humana, adotando uma abordagem pedagógica que incorpore a cultura digital e promova uma

aprendizagem mais interativa e colaborativa. Assim, a Educação a Distância surge como uma modalidade inovadora, superando barreiras de tempo e espaço e oferecendo uma aprendizagem flexível, embora enfrente desafios significativos, como a acessibilidade e a qualidade do ensino.

Os desafios enfrentados ainda na atualidade são a qualidade do ensino, a interação entre alunos e professores e a infraestrutura tecnológica adequada (Rybalko et al., 2023). A presença de um corpo docente qualificado é essencial para o sucesso da modalidade, pois esses profissionais devem possuir tanto conhecimento em suas áreas quanto habilidades específicas para o ensino online. Além disso, as instituições de ensino precisam garantir uma estrutura administrativa robusta e uma plataforma de ensino confiável para manter a qualidade e eficácia do ensino a distância (Crucina et al., 2024).

Nesse sentido, a formação continuada de professores na modalidade a distância tem se consolidado como uma importante estratégia para o desenvolvimento profissional docente, permitindo que os professores atualizem suas práticas pedagógicas e se adaptem às demandas contemporâneas da educação (Souza et al., 2024). Segundo Magalhães e Azevedo (2015), essa formação deve ser um processo contínuo e integrado, com o objetivo de produzir conhecimentos relevantes para o contexto educacional. A ênfase está em um processo que não se limite a ações isoladas, mas que seja capaz de impactar diretamente a reformulação das práticas pedagógicas, promovendo uma educação de qualidade.

A formação continuada a distância também traz à tona a questão da democratização do conhecimento. Como destacam Bassoli, Lopes e César (2017), a flexibilidade e acessibilidade dessa modalidade permitem que professores de diferentes regiões e contextos socioeconômicos tenham acesso a conteúdos atualizados, e possam participar de uma rede de trocas de experiências. No entanto, é necessário garantir que essa democratização alcance todos os docentes, superando barreiras tecnológicas e estruturais que possam limitar a participação de professores em regiões mais vulneráveis.

Por fim, é fundamental que a formação continuada a distância seja compreendida como parte de um continuum de ações formativas que principiam na formação inicial e se estendem ao longo de toda a carreira docente (Carvalho et al., 2021). Magalhães e Azevedo (2015) ressaltam a importância de um processo formativo que valorize tanto o desenvolvimento de habilidades técnicas quanto o amadurecimento pessoal e profissional dos professores. Dessa forma, a formação continuada pode contribuir de maneira efetiva para a construção de uma prática pedagógica sólida,

capaz de enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover uma educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação continuada de professores na modalidade de ensino a distância, investigando suas contribuições e os principais desafios associados a essa abordagem. Como questão de pesquisa, postulou-se que, embora a formação continuada de professores seja essencial para o aprimoramento da prática pedagógica, a modalidade a distância apresenta obstáculos específicos, como a manutenção do engajamento dos docentes, a promoção de interações significativas entre os participantes e a adaptação dos conteúdos às demandas práticas dos professores, aspectos que podem impactar na qualidade dos cursos oferecidos.

A metodologia adotada permitiu verificar que a formação continuada de professores a distância configura-se como uma ferramenta viável para a capacitação e atualização docente, especialmente em um contexto educacional em constante transformação. Esse modelo destaca-se pela flexibilidade e acessibilidade, proporcionando a educadores de diferentes regiões, inclusive aquelas mais remotas, a oportunidade de aprimorar continuamente suas competências e conhecimentos.

Contudo, para que a formação continuada a distância alcance seu pleno potencial, torna-se imprescindível enfrentar desafios como a personalização do aprendizado e a qualidade das metodologias adotadas. Assegurar acesso a tecnologias adequadas e promover a inclusão digital, sobretudo em regiões com limitações estruturais, são medidas fundamentais para garantir a efetiva participação dos docentes nesse processo de capacitação.

REFERÊNCIAS

- Bassoli, F.; Lopes, J. G. S.; César, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 4, p. 817–834, out. 2017.
- Carmo, R. De O. S.; Franco, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e210399, jan. 2021.

Carvalho, H. P. De.; et al. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021.

Chaquime, L. P.; Mill, D. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, p. 117–130, jan. 2016.

Lomba, M. L. D. R.; Schuchter, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41068, 2023.

Magalhães, L. K. C. De.; Azevedo, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015.

Rodrigues, L. M. B. Da C.; Capellini, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 615–628, out. 2012.

Souza, G. O. De.; et al. Mídias digitais para a educação do século XXI: interações de ensino e aprendizagem. **Revista FT. Educação**, Volume 28, Edição 133, 2024.

Rybalko, A.; et al. Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.2, p. e023044, 2023.

Viana, A. De S.; et al. Os desafios da educação a distância no ensino superior. **Revista FT. Educação**, Volume 28, Edição 134, 2024.

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO HÍBRIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO.

Emille Vitória dos Santos Fonsêca (Autor)³⁶³
 Fabíola da Conceição Lima Monteiro (Professor Orientador)³⁶⁴

Resumo: Este projeto visa analisar a relação formação docente e ensino híbrido frente às transformações recentes nas concepções e nas metodologias, a partir da influência das tecnologias no processo formador de professores de Ciências, no Instituto Federal do Maranhão. A metodologia consistiu em pesquisa descritiva, exploratória e bibliográfica, com uma abordagem qualiquantitativa, com revisões bibliográficas e levantamento de dados dos discentes e docentes do Campus São Luís Monte Castelo. Com a execução desse projeto foi possível inferir sobre a falta de informação, ou conhecimento prévio dos participantes sobre o tema; e a necessidade e importância da formação continuada do professor.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino Híbrido. Licenciatura em Ciências.

1 INTRODUÇÃO

Em decorrência das transformações que a sociedade sofreu e por continuar passando por mudanças devido aos avanços tecnológicos que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico (Almeida, 2015, p. 14); desafios são interpostos à educação constantemente. É nesse sentido que urge a necessidade de inserção das tecnologias no ambiente educacional, uma vez que um dos desafios enfrentados pela educação são os novos costumes adquiridos pelas pessoas que fazem o uso das tecnologias no dia a dia e levam suas tenências para a sala de aula.

No livro “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora”, Maria Elizabeth de Almeida, que faz a apresentação do livro abordado, aponta os hábitos dos alunos, assim como a visão dos estudantes que enxergam as tecnologias como sendo um ambiente mais atrativo e

³⁶³ Estudante do Curso de Licenciatura em Química do IFMA do Campus Monte Castelo; E-mail: s.emille@acad.ifma.edu.br

³⁶⁴ Professor orientador: Mestre em Educação do IFMA do Campus Monte Castelo; E-mail: fabiolamonteiro@ifma.edu.br

vantajoso para aprendizagem; como sendo catalisadores para que as instituições de ensino implementem à educação o uso das tecnologias.

Dessa forma, pesquisas a respeito do tema “educação e tecnologia” tornaram-se corriqueiras nas instituições acadêmicas, a fim de encontrar uma maneira de conciliar a tecnologia com o ensino. A expectativa é apresentar aos educadores possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula (Bacich et al., 2015, p. 35).

Muitos estudiosos que se dispuseram a estudar sobre as relações entre a educação e a tecnologia acreditam que o Ensino Híbrido seja a convergência entre eles, dado que o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), (Valente, 2015, p. 21).

De acordo com José Armando Valente, o prefaciador do livro “Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação”, o ensino híbrido tem se tornado um assunto muito recorrente e ganha importância na medida em que as tecnologias invadem o ambiente escolar. Com isso, várias inquietações a respeito dessa metodologia surgem como críticas positivas ou negativas.

Nesse sentido, reconheceu-se a importância de averiguar na instituição de maior interesse para o desenvolvimento dessa pesquisa, o Instituto Federal do Maranhão, o posicionamento dos docentes e dos professores em formação, frente a inserção do ensino híbrido às escolas, com o intuito de avaliar se, para eles, fica claro que a implantação do ensino híbrido requer a boa formação do professor, a adequação do currículo, bem como das atividades curriculares e da dinâmica de sala de aula (Valente, 2015, p. 26).

Logo, esse trabalho, que é fruto de um projeto de pesquisa, visa apresentar as análises em relação à formação docente e o ensino híbrido frente às transformações recentes nas concepções e nas metodologias, a partir da influência das tecnologias no processo formador de professores de Ciências, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Para o desenvolvimento pleno desse trabalho, utilizou-se como aporte principal os livros “Metodologias Ativas para uma educação inovadora” e o livro “Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação”. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas, o que permitiu observar as lacunas na formação docente do IFMA e inferir sobre a necessidade de um suporte institucional para promover a capacitação e formação dos discentes e docentes, frente essa nova proposta que é o Ensino Híbrido.

2 METODOLOGIA

A metodologia consistiu em pesquisa descritiva, exploratória e bibliográfica, com uma abordagem qualiquantitativa, com revisões bibliográficas e levantamento de dados dos discentes e docentes do Campus São Luís Monte Castelo. Sob esse viés, dividiu-se a pesquisa em etapas com metas a serem cumpridas ao final de cada uma delas. Para tanto, o caminho da pesquisa e os objetivos nortearam os primeiros passos na direção de sua operacionalização. Assim, para que os resultados fossem alcançados, foram propostas várias atividades a serem desenvolvidas.

Na pesquisa bibliográfica, foi feito um levantamento de referenciais bibliográficos e em seguida, definido um calendário de reuniões e de estudos. Inicialmente, foi discutido sobre os métodos de pesquisa, onde concebeu-se estes como um conjunto de procedimentos intelectuais necessários para desvelar o objeto investigado; seguida dos tipos e abordagens da pesquisa. Essa atividade foi importante para definir a técnica e a abordagem utilizada na pesquisa na busca da compreensão do objeto investigado. Desse modo, concluiu-se a necessidade de uma abordagem quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas para coletar os dados para o estudo do objeto.

Na pesquisa de campo, as leituras e discussões dos referenciais ofereceram importantes elementos para a elaboração das questões que compõem o questionário, o que levou à ampliação da compreensão do objeto em investigação, conforme consta nos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com as leituras realizadas, foi possível identificar a relevância do objeto de pesquisa em uma perspectiva mais ampla; suas características e algumas críticas; isso por meio das considerações de autores que estudam o tema e do relato de instituições que adotaram o ensino híbrido.

Já com a aplicação do questionário, buscou-se por informações pessoais e por informações acerca do assunto e das práticas pedagógicas do Campus São Luís Monte Castelo, do IFMA. Em relação às informações pessoais, tentou-se averiguar a idade, o gênero, o curso e o período (questionário investigativo enviado aos alunos dos cursos de Química, Biologia e Física), ou o grau de escolaridade (questionário enviado aos docentes do instituto). Já para analisar o conhecimento dos participantes acerca da temática "Ensino Híbrido" e a prática desenvolvida em sala de aula, foram feitas as seguintes perguntas: O que é Ensino Híbrido?; você já participou de

algum curso ou capacitação sobre o Ensino Híbrido e ou Metodologias Ativas?; como você avalia o conhecimento adquirido nessa formação ?; na sua sua visão, o Ensino Híbrido é algo positivo ou negativo para a educação brasileira?; em sua opinião, o sistema híbrido de ensino deve se tornar uma tendência?; quais os benefícios que você acredita que a adoção do sistema híbrido de ensino proporciona no cenário atual da educação?

Com a primeira tentativa de envio dos questionários, obteve-se uma baixa adesão de respostas por parte dos alunos e professores da instituição. O envio do questionário foi feito por meio de grupos de WhatsApp dos Cursos de Química, Física e Biologia, o que gerou um retorno relativamente baixo, mas significativo para ter-se uma ideia de como estava o conhecimento dos alunos e professores acerca do assunto. Assim, por parte dos discentes, obteve-se um total de 24 respostas, com participação de estudantes de todos os cursos já mencionados, de diversos períodos. Já quanto à participação dos professores, apenas 4 professores responderam ao formulário, não havendo dentre esses um docente com formação inicial em química, apenas física e biologia.

Em relação aos conhecimentos dos participantes acerca da temática, com as respostas dos questionários foi possível identificar a ideia que os docentes e discentes têm sobre o Ensino Híbrido, considerando esse como sendo a convergência entre ensino on-line e presencial acontecendo simultaneamente, a partir de plataformas digitais. É válido ressaltar que muitos dos entrevistados que afirmaram ter participado de alguma palestra ou capacitação sobre o Ensino Híbrido, não souberam de fato falar sobre ele ou como ocorre, assim como os que não tinham participação ou capacitação a respeito dessa metodologia.

Sobre os participantes que afirmaram ter recebido capacitação sobre o Ensino Híbrido, ao avaliarem o conhecimento adquirido afirmaram que essa metodologia quando aplicada nas escolas contribui para uma segregação tecnológica devido às dificuldades financeiras enfrentadas por muitos alunos. Logo, alguns dos entrevistados não estão de acordo quanto o ensino híbrido tornar-se tendência.

Todavia, os participantes declararam que mesmo o ensino híbrido apresentando muitos pontos negativos, é importante que o professor receba essa capacitação para o uso dessa metodologia educacional. Essa perspectiva ressalta a necessidade de cursos ou palestras para a aquisição de conhecimento dos docentes e discentes sobre o ensino híbrido, uma vez que fica evidente a contradição nas respostas dos entrevistados acerca do assunto.

Com a segunda tentativa de envio do questionário, na qual foi feita pela plataforma SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) do IFMA não se obteve nenhuma resposta por parte

dos discentes ou docentes da instituição. Esse ocorrido reforça a ideia de que não está havendo essa utilização das tecnologias como aporte para a educação, uma vez que os professores não estão fazendo o uso das tecnologias que estão a sua disposição ou incentivando seus alunos a trabalharem com elas.

Dessa forma infere-se que não está sendo trabalhada ou devidamente estimulada nos graduandos, as formas de integração da tecnologia a educação, o que é muito prejudicial para a formação do discente. Nesse sentido, é muito importante analisar a formação oferecida pela instituição de ensino, o IFMA, a fim de avaliar se os professores em formação estão sendo devidamente capacitados para, assim, lidar com os impactos das tecnologias na educação fazendo com que fiquem a seu favor e dessa forma utilizando essa nova metodologia ativa que é o ensino híbrido.

3 CONCLUSÃO

Em conclusão, este estudo explorou a relação formação docente e Ensino Híbrido frente às transformações recentes nas concepções e nas metodologias, a partir da influência das tecnologias no processo formador de professores de Ciências no Instituto Federal do Maranhão. Com as pesquisas realizadas constatou-se a importância da formação continuada do professor, uma vez que esta é fundamental para que ele consiga exercer a profissão com maestria, assim como a falta desta prejudica no desenvolvimento das atividades diante do surgimento e rápido crescimento de metodologias e tecnologias para a educação.

Um outro ponto muito válido para se ressaltar que as leituras possibilitaram, é que ainda que o Ensino Híbrido tenha como característica o uso das tecnologias, essa abordagem educacional não está restrita apenas às tecnologias, ou só acontece por meio de plataformas digitais.

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados permitiu verificar as práticas formadoras desenvolvidas no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Ciências no IFMA, sendo assim possível constatar a falta de informação ou informação prévia do que vem a ser o ensino híbrido. Essa concepção decorreu-se diante da contradição de ideias dos entrevistados. Além disso, as respostas dos participantes denunciavam a escassez de formação, ou até mesmo palestras realizadas na instituição sobre o tema.

Ademais, também foi possível reconhecer a importância das respostas dos participantes nos questionários, uma vez que a partir delas observou-se que muitos professores não fazem o uso dos aparatos tecnológicos que estão a sua disposição, realizando suas atividades de sala de aula ainda de modo tradicional. Pode-se ressaltar também, como foi apresentado nos resultados, que até mesmo os professores reduzem o Ensino Híbrido como sendo apenas um ensino por meio das plataformas digitais. Essas atitudes implicam diretamente na formação do discente que não recebe o incentivo ou as diretrizes necessárias para usufruir das tecnologias, ou compreender sobre o Ensino Híbrido. Sendo assim, nota-se a necessidade de um suporte institucional para promover a formação e capacitação de seus docentes e discentes para o uso dessa proposta que é o Ensino Híbrido.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; ADOLFO NETO; TREVISANI, Fernando (org.). Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. E-book (386p.) ISBN: 978-85-8429-049-9. Disponível em: e-PUB.

BACICH, Lilian; MORAN, José et al, (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. 430 p. v. 1. ISBN 9788584291168. e-PUB.

“NUNCA FUI DE USAR SAPATO FECHADO”: UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO SOCIAL E SIMBÓLICA DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Patrícia Rosa Santana Guzmán³⁶⁵
Ângelo Rodrigo Bianchini³⁶⁶

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a dimensão social e simbólica do processo de permanência dos estudantes indígenas nos cursos de Medicina e Odontologia da UFMA. A base teórico-metodológica incluiu a perspectiva da teoria de campo boudeusiana, a teoria de afiliação universitária de Coulon e em estudos sobre educação superior indígena e no processo de colonização brasileira. A permanência dos sete estudantes entrevistados sinaliza vivências e experiências marcadas por estranhamentos mais intensos no que tange ao processo de afiliação universitária, muitas vezes adiado, por limitações e obstáculos étnico-raciais, sociais, econômicos, simbólicos e pela estrutura de um campo universitário (etnocêntrico) da UFMA estar mais alinhado aos capitais legitimados de uma fração dominante das classes dominantes da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Ensino superior. Indígenas.

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de ampliar o debate sobre a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, este trabalho irá refletir sobre o percurso acadêmico de 07 (sete) estudantes indígenas (02 estudantes indígenas do Curso de Medicina – Campus de São Luís, 02 do Curso de Medicina – Campus de Pinheiro e 03 do Curso de Odontologia – Campus de São Luís), com foco em aprofundar as dimensões sociais e simbólicas deste processo, os conflitos e contradições de *habitus* de agentes sociais diversos e as implicações nas estratégias mobilizadas, individual, coletiva e/ou institucionalmente, para permanecer/afiliar-se no curso.

A base epistemológica da pesquisa apoiou-se nos estudos sobre campo, *habitus* e capitais de Bourdieu (2007; 2021), nos conhecimentos indígenas, nos estudos sobre a realidade da educação superior indígena e no processo de colonização do Brasil (Mundukuru, 2016), na teoria de afiliação universitária (Coulon, 2008) e em uma constante reflexão quanto as especificidades

³⁶⁵Técnica em Assuntos Educacionais – UFMA. E-mail: patricia.guzman@ufma.br

³⁶⁶Docente – UFMA. E-mail: ar.bianchini@ufma.br

da permanência dos estudantes indígenas. Como procedimento metodológico e instrumento de coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de entrevistas semiestruturadas. Para fins de sigilo das identidades, foram adotados nomes fictícios aos entrevistados, seguido da sigla do curso/campus. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas aos entrevistados para aprovação, aos quais assinaram Termo de consentimento livre e esclarecido. A análise dos dados foi subsidiada pela base teórico-epistemológica adotada na pesquisa e pelos pressupostos da análise do discurso, na vertente de Bourdieu (2007; 2021).

2 PERMANÊNCIA, ESTRANHAMENTO E APRENDIZAGENS

No tempo de estranhamento vivenciado por estudantes ingressantes à vida universitária, de acordo com Coulon (2008), são momentos de rupturas afetivas, psicopedagógicas e institucionais, com novos códigos de organização e de regras administrativas. As entrevistas com os estudantes indígenas na UFMA sinalizam vivências marcadas por estranhamentos mais intensos no que tange às aprendizagens dos códigos formais e informais do curso/universidade e da afiliação universitária, muitas vezes, tendo este processo adiado, por limitações e obstáculos étnico-raciais, sociais, econômicos, simbólicos e pela estrutura do subcampo da UFMA, principalmente nestes cursos, estar mais alinhada aos capitais das classes dominantes da sociedade brasileira. O confronto de *habitus* é duramente sentido pelos estudantes indígenas, como exposto por uma das estudantes:

Aí de repente, entra num lugar assim que ninguém se conhece, ninguém tá nem aí pra ti... [...] eu acho que eu estranhava mais, também, assim, a questão da vestimenta, né? Pelo menos no início, assim, até que agora eu tô meio acostumada, mas, por exemplo, é calça e o sapato assim mais fechado, né? Eu nunca fui de usar sapato fechado. Então pra mim, meu pé até hoje dói (Janaína-MED-SLZ).

Observamos alguns pontos importantes para refletir na fala da aluna: a sensação de estar sozinha em um mundo desconhecido, a sensação de estar deslocada e as rupturas da escola básica pública para a universidade. O primeiro, já evidenciado nos estudos de Coulon (2008), é referente a um estranhamento de um espaço universitário onde “*ninguém está nem aí pra ti*”, um ambiente que requer mais autonomia do estudante. A sensação de estar deslocada é refletida em função da vestimenta (“*Nunca fui de usar sapato fechado*”), mas carrega em si todos os outros elementos advindos das relações de poder estabelecidos no interior do campo universitário. O subcampo da UFMA é este “*sapato fechado*”, é este espaço de posições que exerce coerção sobre todo agente que entra neste espaço. Para aqueles já habituados que carregam no próprio corpo uma forma de

ser e um *hexis* corporal alinhado às expectativas e exigências do Curso, fica mais fácil e confortável colocar os pés neste “*sapato*”, já para aqueles que não herdaram o “capital cultural legítimo” valorizados neste espaço, o “*pé dói até hoje*”, interferindo na “*forma que se sente durante o dia*”.

Pelo relato dos estudantes indígenas entrevistados, há pouquíssima abertura para tratativas sobre conhecimentos indígenas ou sobre especificidades da saúde indígena, surgindo em situações isoladas por iniciativas individuais de professores ou dos próprios estudantes indígenas, mobilizados em desmistificar algum comentário ou crença preconceituosa em relação a seus povos. Sobre este ponto, Daniel Mundukuru (2016) ao falar do seu povo, reflete sobre muitas das mudanças realizadas, que foram necessidades de se adaptar ao novo tempo e de se proteger do desrespeito dos ditos civilizados em relação aos seus costumes, “colocamos roupa para evitar que os tais civilizados se tornassem muito selvagens com a gente” (Munduruku, 2016, s/p).

Os estudantes indígenas entrevistados já chegam com preocupações antes mesmo do ingresso na UFMA, quanto à questão financeira, à questão da migração local ou estadual para a cidade onde o Campus se localiza, às dificuldades em atender demandas acadêmicas, por limitações de conhecimentos não trabalhados na educação básica pública, às limitações tecnológicas vivenciadas por alguns estudantes, o fator financeiro que, muitas vezes, os impediram de vivenciar as atividades extracurriculares e realizar novas conexões sociais, os estranhamentos em torno do “ser indígena” no contexto urbano, entre as outras muitas situações evidenciadas no decorrer da pesquisa.

Mesmo com todas as dificuldades, no tempo de aprendizagem, os estudantes indígenas encontraram formas de resistir e buscaram estratégias para permanecer no curso, que foram diferentes, considerando-se todos estes fatores sociais, étnico-raciais e culturais que atuam na vida dos estudantes de forma desigual. Eles passaram por algumas dificuldades no tempo de estranhamento que os fizeram aprender e modificar condutas, como os estudantes Iara-MED-PIN, Janaína-MED-SLZ e Moacir-ODON-SLZ, após perderem os prazos de editais de assistência estudantil e, conseqüentemente, de oportunidades, ficaram mais atentos nas informações veiculados nos instrumentos de comunicação formais da UFMA, como a rede social, o site e o próprio e-mail. Por mais que tenham adotado estratégias tardias, estes estudantes, às duras penas, apropriaram-se de alguns dos códigos que regem institucionalmente este espaço. O estabelecimento de boas relações com os colegas da turma e de outras turmas se tornou uma estratégia para auxiliar no enfrentamento de algumas dificuldades, até mesmo financeiras. Se, no começo, muitos estudantes entraram sem muitas conexões sociais e, em alguns casos, até trouxe

algumas desvantagens, logo os estudantes vão percebendo que as relações sociais se tornam importantes, para uma base de apoio e suporte.

Enquanto estudantes como Janaína-MED-SLZ tentam buscar estratégias mais individuais de reflexão quanto às especificidades indígenas, outros estudantes como Moacir-ODON-SLZ e Kaike-ODON-SLZ tentam buscar estratégias mais coletivas e/ou articuladas institucionalmente, para reivindicar que as pautas indígenas sejam visibilizadas no subcampo da UFMA, buscando colocar em evidência as demandas indígenas para a comunidade acadêmica (como a União dos Acadêmicos Indígenas -UNAI da UFMA, instituída em 2018).

Dos sete estudantes indígenas entrevistados, um já realizou o trancamento do seu curso por dificuldades financeiras (interrompendo seu processo de afiliação) e dos que se mantêm no curso observam-se muito mais estratégias individuais do que institucionais para a permanência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se nos estudantes indígenas uma transição de uma sensação de ambiente opressor sentida inicialmente para uma sensação de “adaptação” àquele ambiente. E nos questionamos: será se este ambiente se tornou menos opressor ou será se os estudantes encontraram os meios e mecanismos de lidar com esta opressão de forma mais “amena”? O curso e a universidade se transformaram estruturalmente e se tornaram mais acolhedores ou os estudantes se moldaram às exigências deste curso/universidade, ajustando minimamente seu *habitus* para se movimentar neste campo? Estaríamos diante de uma violência simbólica, para a qual os estudantes vão aos poucos interiorizando as opressões e criando mecanismos para sobreviver neste espaço, legitimando a violência sobre si mesmos? São reflexões que os dados desta pesquisa nos levam e de que há um longo caminho para as transformações mais estruturais deste campo, mas que precisam ser enfrentadas pela universidade.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. O *habitus* e o espaço dos estilos de vida. In: BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, vol II: *habitus* e campo**: Curso no College de France (1981-1982). Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O ato indígena de educar (se)**. Uma conversa com Daniel Munduruku. Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32ª Bienal Programa de Encontros do Masp. Disponível em: <http://www.32bienal.org.br/pt/post/o/3364/>. Acesso em 12 dez 2023.

O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Ernane Candeira Machado³⁶⁷

Resumo: Este estudo examina a política de cotas no ensino superior público brasileiro, com foco na permanência e no acesso de estudantes cotistas negros. Fundamentado na teoria de Pierre Bourdieu, o estudo explora o impacto dos conceitos de capital cultural e habitus. Por meio de uma revisão bibliográfica, revela-se que, embora tenha havido avanços no acesso, e na permanência acadêmica desses estudantes, ainda enfrentam desafios consideráveis.

Palavras-chave: Acesso. Permanência. Cotas.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes cotistas negros no ensino superior representa um avanço notável na democratização educacional no Brasil. No entanto, a permanência acadêmica continua sendo um obstáculo significativo. Esta permanência vai além do acesso inicial, implicando na conclusão do curso e uma adaptação bem-sucedida ao ambiente universitário. A trajetória dos cotistas é frequentemente dificultada por barreiras financeiras, sociais e institucionais que influenciam seu desempenho e adaptação (Silva, 2020; Costa, 2018).

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) surgiu em resposta a uma longa história de desigualdades e exclusão social, especialmente para populações negras, indígenas e estudantes de escolas públicas. Inspirada pelos movimentos sociais que pressionaram por uma mudança no acesso ao ensino superior, a política foi implementada como uma tentativa de corrigir disparidades estruturais. Essa legislação visa oferecer oportunidades para grupos historicamente marginalizados, possibilitando maior diversidade no ambiente universitário e maior representatividade social. Contudo, a eficácia da Lei de Cotas depende de políticas

³⁶⁷ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA), servidor público no Tribunal de Justiça do estado do Maranhão. E-mail: ernane.cm@gmail.com

complementares que ofereçam apoio financeiro, acadêmico e psicossocial contínuo para a permanência dos cotistas. A recente atualização pela Lei nº 14.723/2023 reforça essa necessidade ao prever monitoramento e ajustes que considerem a diversidade étnica e regional de forma mais equitativa. Esta pesquisa, fundamentada na teoria de Bourdieu, investiga como o capital cultural e o habitus influenciam o desempenho acadêmico dos cotistas, destacando a reprodução da desigualdade social no meio universitário e a necessidade de políticas de apoio robustas.

2 A INFLUÊNCIA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA PERMANÊNCIA ACADÊMICA

Estudos sobre a permanência de cotistas negros revelam uma realidade complexa: apesar do aumento no acesso, persistem obstáculos na adaptação acadêmica devido à falta de suporte financeiro e de capital cultural e social. Bourdieu e Passeron argumentam que a educação, em vez de corrigir desigualdades, frequentemente reforça os privilégios de quem possui maior capital cultural e social, o que dificulta a adaptação de alunos vindos de contextos menos favorecidos (Bourdieu; Passeron, 2018).

O sistema educacional brasileiro tende a valorizar a “cultura legítima” das classes dominantes, facilitando a trajetória acadêmica daqueles que compartilham dessa cultura.

Essa “cultura legítima” é expressa por valores, comportamentos e conhecimentos que são socialmente reconhecidos e valorizados pela academia, mas que não são igualmente acessíveis a todos os grupos sociais.

Desde o ensino básico até o superior, essa valorização acaba reforçando desigualdades, condicionando o “destino escolar” às origens sociais e ao tipo de escola frequentada em sua trajetória.

Mesmo com políticas de cotas, as estruturas acadêmicas tendem a favorecer aqueles com maior capital cultural, criando barreiras implícitas para estudantes das classes populares e dificultando sua trajetória acadêmica (Bourdieu; Passeron, 2018).

2.1 O habitus e o campo acadêmico

Para Bourdieu, o habitus refere-se ao conjunto de disposições internalizadas, formadas

ao longo da vida, que moldam o comportamento de maneira inconsciente.

No ambiente universitário, o *habitus* dos estudantes influencia diretamente sua adaptação, favorecendo aqueles cujas disposições se alinham às normas acadêmicas e criando desafios para os que vêm de classes menos privilegiadas.

Muitos cotistas negros chegam ao ensino superior com um *habitus* diferente daquele que predomina no campo acadêmico, o que os coloca em desvantagem.

A política de cotas busca mitigar essas diferenças, permitindo o acesso de estudantes de contextos diversos, mas o *habitus* de muitos cotistas ainda se revela inadequado ao campo universitário, revelando-se uma barreira à permanência.

2.2 Capital cultural, capital social e permanência de cotistas negros na universidade

Bourdieu distingue o capital cultural em três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Esse último, que envolve saberes e habilidades valorizados pela academia, facilita a trajetória de estudantes de classes privilegiadas.

Estudantes cotistas, muitas vezes oriundos de contextos sem esse capital, encontram desafios adicionais para acompanhar as exigências acadêmicas e, ao longo de sua formação, precisam desenvolver novas competências para adaptar-se aos códigos acadêmicos que não lhes são familiares (Bourdieu, 2014).

A ausência de um capital cultural prévio coloca esses estudantes em uma posição de desvantagem em relação aos colegas que já possuem familiaridade com os códigos e valores acadêmicos.

O capital social, por sua vez, representa redes de apoio e contatos que são essenciais para o sucesso acadêmico. Essas redes incluem conexões que podem fornecer orientações acadêmicas, suporte emocional e até mesmo oportunidades profissionais.

A ausência dessas redes entre os cotistas limita seu acesso a orientações e suportes fundamentais para a permanência. Assim, mesmo com o ingresso ampliado pelas cotas, a carência de capital social e cultural perpetua desigualdades no ambiente acadêmico, refletindo-se em maiores taxas de evasão entre estudantes negros.

Em contrapartida, programas de mentoria entre veteranos e calouros, juntamente com

redes de apoio psicológico, poderiam ajudar a reduzir essas desigualdades e melhorar a adaptação dos cotistas ao campo acadêmico.

2.3 Resultados e discussões da pesquisa

Embora a política de cotas tenha aumentado o número de estudantes negros no ensino superior, as universidades ainda enfrentam dificuldades para reter esses alunos até a conclusão dos cursos.

Políticas de apoio financeiro, acadêmico e emocional são necessárias para enfrentar as barreiras institucionais e sociais que os cotistas encontram no percurso universitário. A aplicação da teoria de Bourdieu evidencia como o capital cultural e social influenciam diretamente a trajetória acadêmica, sugerindo a necessidade de estratégias complementares que garantam a permanência dos cotistas e promovam maior equidade no ensino superior.

Além do apoio financeiro, são necessárias ações voltadas para a integração acadêmica, como programas de tutoria e orientação que facilitem o desenvolvimento de capital cultural, social e simbólico entre esses estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a permanência dos cotistas negros mostram que, apesar de avanços importantes, a permanência ainda é um desafio central. A eficácia das políticas de cotas deve ser avaliada não apenas pelo aumento de ingressantes, mas pela qualidade da experiência acadêmica e pelas taxas de conclusão dos cursos. A falta de suporte financeiro e de capital cultural e social afeta diretamente a conclusão acadêmica.

A teoria de Bourdieu oferece uma base sólida para entender essas dinâmicas e reforça a importância de políticas que assegurem não só o acesso, mas, também, a permanência e o conclusão da graduação pelos cotistas.

A inclusão de estudantes cotistas negros no ensino superior representa um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, uma verdadeira transformação requer políticas que levem em conta as diferentes dimensões da desigualdade social, permitindo que o acesso se converta em uma trajetória de sucesso e formação integral.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani(orgанизadores). 15.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

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.

BRASIL. **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o acesso às instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio.

COSTA, M. **Capital cultural e trajetória de cotistas no ensino superior: uma análise crítica**. Estudos Sociais, 2018.

D'ÁVILA, L. S. **Inclusão e Diversidade no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas**. Editora Autêntica, 2015.

GOMES, J. **A recepção do Instituto de Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro**. In: SANTOS, S. (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, S. **Afiliação universitária: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alta prestígio social na Universidade Federal da Bahia**. UFBA, 2017.

SILVA, J. **Inclusão social e desigualdades na educação superior: desafios das políticas de cotas**. Revista Brasileira de Educação, 2020.

OBSERVAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TIMBIRAS/MA

Raimunda Silva da Conceição³⁶⁸
Jhonatan Wendell Tavares Ferreira³⁶⁹
Kelly Almeida de Oliveira³⁷⁰

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os conhecimentos que estão sendo construídos por meio da observação realizada no início do Estágio em Gestão no Curso de Pedagogia da UFMA/Codó. O objetivo é compreender as práticas de ensino e a aprendizagem que estão sendo desenvolvidas e utilizadas no espaço escolar durante as atividades de estágio. Destacaremos ao longo do trabalho as principais atividades que foram possíveis de observação durante o desenvolvimento do estágio obrigatório; as atividades e temáticas realizadas pelos profissionais; os métodos utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem e outros fatores presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Estágio Supervisionado. Gestão escolar.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo apresentar experiências vivenciadas durante as primeiras observações de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar do Curso de Pedagogia da UFMA/Codó. As vivências no estágio foram realizadas na Unidade de Ensino Jovita Sales, no município de Timbiras/MA. Vale destacar que, as informações aqui obtidas são referentes às etapas iniciais desse período de observação e que de forma geral fazem parte do primeiro contato com o ambiente escolar em questão.

A Unidade de Ensino Jovita Sales atende crianças na faixa etária de 6 a 11 anos de idade, no turno manhã e tarde. Ela está localizada no centro de Timbiras (MA), na qual, atende crianças da zona Rural e urbana da cidade. O estágio foi organizado em três etapas que foram realizadas em duas semanas

³⁶⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia da UFMA/Codó. E-mail: raimunda.sc@discente.ufma.br

³⁶⁹ Jhonatan Wendell Tavares Ferreira, mestrando em Gestão da Educação pelo PPGEEB/UFMA. E-mail: jhonatan.wtf@discente.ufma.br

³⁷⁰ Professora do Curso de Pedagogia da UFMA/Codó. E-mail: ka.oliveira@ufma.br

Na primeira etapa, foi realizada uma análise do vídeo de Vitor Henrique Paro, intitulado "**Gestão Escolar Democrática**". Essa análise teve como objetivo explorar os conceitos fundamentais da gestão democrática nas escolas destacando os princípios que orientam esse modelo de gestão e como ele pode ser aplicado no contexto escolar.

A segunda etapa consistiu em uma observação das atividades realizadas na gestão escolar ao longo de duas semanas. Durante esse período, foi possível acompanhar as atividades e rotinas diárias da equipe gestora observando algumas atividades como o funcionamento administrativo e pedagógico da escola, as práticas de gestão colaborativa, a resolução de problemas e tomadas de decisão pela equipe gestora, e a interação entre gestores, professores e demais funcionários.

Na terceira etapa, foi aplicado um questionário contendo 10 questões sobre os principais conceitos de gestão democrática. Esse questionário foi respondido pela gestora principal da escola e tinha como objetivo avaliar o conhecimento e a aplicação desses conceitos no dia a dia da escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Vitor Henrique Paro, em sua obra **Educação, Administração e Política** (1986), destaca a importância da gestão escolar democrática, afirmando que a participação ativa de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisão. O autor ressalta que a gestão democrática exige uma postura aberta e transparente dos gestores, que devem estar dispostos a ouvir e dialogar com todos.

Com a globalização e as novas necessidades do mundo, a gestão participativa passou a ser uma das premissas para uma participação popular no sentido de construir uma identidade e autonomia da escola. Conforme Paro (1986), a gestão participativa é construída pelas forças políticas, viabilizando o bem comum no contexto social na qual a escola está inserida, pois a escola e a comunidade estão dialeticamente constituídas.

Pelo exposto, a administração escolar implica uma forma de trabalho verticalizada e hierarquizada. Nesse modelo, a maior parte dos funcionários da escola não tem nenhuma relação com o poder de decisão e sugestões. A comunidade, na maioria das vezes, não participa, o diretor tem a sua função específica, sendo o responsável por tudo na escola. Na

gestão escolar, a forma de organização é diferente, pois diretores, professores, funcionários no geral, pais e alunos tem a participação considerada fundamental na tomada de decisões, sempre com responsabilidade e respeito por todos.

Diante do exposto, entende-se que a gestão participativa ainda é um conceito desconhecido para muitos diretores que desejam continuar seguindo uma linha autoritária, como o único dono do saber e das decisões tomadas na escola. Esta prática não tem mais lugar na sociedade atual, pois, independente da vontade dos gestores, a escola está articulada com a sociedade, segundo os princípios constitucionais democráticos, e não se admite mais uma gestão verticalizada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção são analisadas algumas respostas obtidas com a gestora por meio da aplicação de um questionário contendo dez questões discursivas sobre gestão escolar. A primeira pergunta do questionário está relacionada como a gestão escolar é organizada. A gestora destacou que a organização escolar envolve a participação de todos os agentes da comunidade escolar (gestores, professores, pais, alunos, e funcionários), com foco no planejamento e na articulação de ações que promovam o desenvolvimento socioeducacional das crianças atendidas pela instituição. De acordo com Freire (1996, p. 72) “a escola deve ser um espaço de diálogo constante, onde os gestores, professores, pais e alunos se engajem em uma troca permanente de saberes e experiências”.

Outra pergunta de grande relevância foram quais são os maiores desafios enfrentados pela direção na gestão da escola? A professora respondeu: “[...] o maior desafio é mudanças na estrutura da escola. Sentimos que algumas mudanças nos aspectos físicos poderiam ajudar, por exemplo, temos problemas com instalação elétrica e queda de energia [...]”. Como observamos, os maiores desafios apontados foram problemas na infraestrutura, como questões elétricas e a falta de apoio familiar, que impactam o desempenho dos alunos e o andamento das aulas.

Outra pergunta que merece destaque no questionário é como a escola se comunica com as famílias e comunidades. A escola mantém comunicação regular com as famílias, realizando reuniões de pais e mestres no início e no final do ano, além de plantões pedagógicos ao final de cada período. Segundo Freire (1996), a escola deve ser um espaço de diálogo contínuo com a comunidade, promovendo a troca de experiências e o engajamento dos pais no processo educativo. Ao convocar os pais em situações emergenciais, a escola demonstra que valoriza essa relação e entende que a educação é um processo colaborativo que envolve a participação ativa das famílias.

Outra pergunta de extrema importância é como é organizado o Conselho Escolar e como é seu funcionamento? A organização e o funcionamento do Conselho Escolar, conforme descrito pela gestora, indicam uma prática de gestão democrática, na qual diferentes agentes da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) têm voz ativa nas decisões e na solução de problemas da escola. Segundo Libâneo (2005), a gestão democrática na educação envolve a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, promovendo a transparência e a corresponsabilidade na tomada de decisões. O Conselho Escolar, nesse sentido, é um espaço institucionalizado onde essa participação acontece de forma estruturada.

Em suma, as respostas da gestora condizem com o real estado da escola, conforme já foi observado e descrito pela estagiária. A gestora respondeu de bom agrado às perguntas o que nos ajudou a ter uma visão mais ampla das funções que estão estabelecidas na instituição e como cada funcionário trabalha dentro de suas funções. Por fim, acredito que tanto a gestão, quanto os demais funcionários fazem um trabalho justo para que a harmonia se torne presente no ambiente de trabalho e que soluções sejam encontradas para que haja melhorias na instituição escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado consiste em uma experiência extremamente importante para o desenvolvimento profissional dos graduandos que desejam seguir a carreira docente, proporcionando uma série de aprendizados sobre a gestão escolar e a responsabilidade dos profissionais da educação. Durante o período de observação e interação com o corpo docente e os alunos, pude compreender que o papel do gestor vai muito além da transmissão de conhecimento, envolvendo também a preparação dos estudantes para a vida profissional e seu desenvolvimento pessoal. Além disso, identificamos diversos desafios enfrentados pela escola, como a falta de apoio de algumas famílias na educação dos alunos e problemas estruturais que afetam o funcionamento escolar, esses aspectos reforçam a importância de um trabalho coletivo entre toda a comunidade escolar e a necessidade de uma gestão democrática para enfrentar essas questões.

Dessa forma, através das atividades de estágio, ficou evidente que o gestor não apenas administra a escola, mas também desempenha um papel crucial no apoio à aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, desafios surgiram como a necessidade de entender melhor os sentimentos e necessidades dos alunos e como colaborar de forma mais eficaz com a equipe da

escola. No entanto, essas experiências foram fundamentais para minha formação como futura profissional da educação.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2005.

PARO V. H. **Educação, administração e política: introdução crítica à administração escolar**. São Paulo: Cortez, 1986.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA E DA AUTONOMIA: CONCEPÇÕES DOS REPRESENTANTES ESTUDANTIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ/CCCO

João Daniel Gomes Nascimento³⁷¹

Lucinete Fernandes Vilanova³⁷²

Resumo: A história nos mostra que os movimentos estudantis já ocuparam muitas lutas, desde as manifestações antifascistas; da campanha nacionalista pelo monopólio do petróleo, cujo resultado foi a criação da Petrobrás, à luta contra a ditadura e “as Diretas Já”. Nessa perspectiva, compreende-se que a importância do movimento estudantil ocorre por ele estar inserido em um espaço propício ao pensamento crítico e reflexivo. O presente trabalho visa analisar em que medida o movimento estudantil apresenta-se como espaço de construção da democracia e da autonomia no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Codó. A metodologia utilizada foi do tipo bibliográfica e de campo com abordagem qualitativa. Para fundamentar essas discussões, nos apoiamos em autores como: Bourdieu e Passeron (1970), Costa (2000), Silva (2021), Freire (2016), Araújo (2017), dentre outros. Com base na pesquisa de campo, pudemos constatar que o movimento estudantil, apesar de dispor de uma representação importante, atualmente, ainda apresenta muitas dificuldades para funcionar como uma luta em prol dos direitos coletivos.

Palavras-chave: Movimento Estudantil. Curso de Pedagogia. Democracia. Pensamento crítico.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal de um indivíduo e profissional em uma sociedade. Em nível educacional, as instituições de ensino superior têm como um de seus objetivos e finalidade, a formação do indivíduo para a atuação responsável como cidadão em sociedade e no ambiente profissional. Ela proporciona novas possibilidades, por meios desta os indivíduos podem explorar áreas de interesse, trabalhar

³⁷¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. E-mail: jdg.nascimento@discente.ufma.br.

³⁷² Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Professora Assistente do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Codó/Ma da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. E-mail: lucinete.vilanova@ufma.br.

habilidades individuais e coletivas, debater assuntos de cunho social relacionados ou não à sua área de formação e estimular pensamentos críticos, sendo estas algumas das habilidades indispensáveis para viver em sociedade. O processo de formação e desenvolvimento de um indivíduo não se relaciona apenas com a escola, intuições de ensino superior. O indivíduo, a partir do momento que é concebido, permeia por diversas experiências que serão em algum momento de sua vida, responsáveis por sua formação pessoal, seja no âmbito escolar, círculo pessoal de amizades ou familiar.

O processo de formação nas instituições de ensino superior exige desde o primeiro momento responsabilidade e articulação dos estudantes dentro curso e da instituição, essas ações farão parte da sua formação, ao passo que o indivíduo exerce instinto investigativo e crítico, instintos esses, que refletirão no seu convívio social fora da universidade. Nas Instituições de Ensino Superior, uma forma de vivenciar experiências de liderança e cidadania, além da representação de classe, organização de eventos acadêmicos/culturais, pode-se destacar o Centro Acadêmico (CA). Este requer do universitário um posicionamento ativo e um olhar minucioso e preciso que ultrapasse o ambiente institucional. Frente a essas questões, o interesse por essa temática surgiu a partir das práticas vivenciadas por mim, na representação estudantil do curso de Pedagogia, como: a organização de atividades acadêmicas e culturais, participação em congressos de educação, liderança de classe, participação em colegiados de curso.

Nessa perspectiva, essa pesquisa teve como questão norteadora: em que medida o movimento estudantil apresenta-se como espaço de construção da democracia e da autonomia no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Codó?

O objetivo geral compreende, portanto, analisar em que medida o movimento estudantil apresenta-se como espaço de construção da democracia e da autonomia no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Codó.

O presente artigo está estruturado em quatro seções. Sendo a primeira constituída por essa introdução. A segunda seção, traça os caminhos metodológicos que optamos para a construção desse estudo. A terceira seção, aborda sobre o movimento estudantil no ensino superior. Na quarta seção, apresentamos os resultados e as análises da pesquisa de campo realizada com os representantes estudantis do Curso de Pedagogia.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização de qualquer trabalho científico, faz-se necessário lançar mão de alguns procedimentos metodológicos que segundo Cervo (2002), deve incluir as concepções teóricas de abordagem, isto é, o conjunto de técnicas que possibilitam compreender a realidade e a contribuição do potencial criativo do pesquisador.

Para a realização dessa pesquisa fizemos uso da pesquisa bibliográfica e de campo numa abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica se justifica por ser ela, segundo Fonseca (2002) realizada [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

De forma a entender como o movimento estudantil se apresenta em situações concretas no curso de Pedagogia, optamos pela pesquisa de campo, pois, a mesma se caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (Fonseca, 2002).

Optamos pela abordagem qualitativa considerando que a partir dela é possível trabalhar com o 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).

O campo de nossa pesquisa foi o Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Codó, localizado à Avenida José Anselmo, 2008 - Codó, MA. Os sujeitos participantes foram 06 (seis) representantes estudantis do Curso de Pedagogia. Utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados, o mesmo foi criado e aplicado pela plataforma Google Forms. Quanto à análise de dados, optamos pela abordagem teórico-reflexiva.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

3.1. Um pouco de história dos movimentos estudantis no Brasil

Entender o que é e como surgiu o movimento estudantil que conhecemos hoje em nosso país, faz-se necessário para que se possa entender o cerne e as implicações dessa discussão, assim como a importância que a muitos, ainda não é perceptível.

O movimento estudantil empreendia uma dupla luta política: por um lado, a luta pela reconstrução de suas entidades representativas principalmente a UNE, desmantelada (...). Por outro, a participação na luta política do país. Seguindo de perto a orientação das organizações de esquerda presentes no movimento estudantil, este levantava a bandeira de luta pelas liberdades democráticas (Araújo, 2017, p. 213).

A organização com caráter nacional do movimento estudantil se dá através da União Brasileira dos Estudantes (UNE), fundada em 11 de agosto de 1937, esse é o órgão responsável para representar os estudantes brasileiros. Surgiu no período que se dava início a Segunda Guerra Mundial e teve função importante durante os conflitos que surgiram no Brasil. Segundo Araújo (2007, p. 21), a UNE é uma entidade de caráter social e político que reúne um grande número de estudantes, pertencentes a diferentes grupos com diversas tendências políticas e ideológicas. E cada um desses grupos possui uma versão ímpar da trajetória da entidade.

O movimento estudantil tem marcado e marcou o contexto político brasileiro, através de suas lutas e reivindicações que ganharam força e destaque no período do governo militar de 1964 a 1985. Foi um período de muita resistência por seus direitos e ações repressores por parte do Estado, muitos estudantes foram perseguidos e mortos. Os ataques do estado tinham por finalidade acabar com os movimentos estudantis, que se opunham à ideologia e ações do governo e ainda, atraíam outros grupos sociais, aliando-se e mantendo-se em resistência. Havia também grande influência social, cultural e política proveniente dessas organizações.

Pode-se destacar o decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, sobre o primeiro governo de Getúlio Vargas (Brasil, 1931). O decreto em questão, formulado a mais de um século, previa, no item “d” do art. 22, uma cadeira de representação no Conselho Universitário ao discente ocupante da presidência do Diretório Central dos Estudantes (DCE) em cada universidade. Já no art. 93, no item “h”, assegurava os estudantes “o direito de construir a associação 14 de classe para a defesa dos interesses gerais para tornar agradável e educativa à vida da coletividade” e o art. 107 tratava a sobre a construção do diretório Central dos Estudantes (DCE), que poderia ser disposto para “coordenar e centralizar toda a vida social dos corpos discentes da instituição de ensino superior” (Brasil, 1931).

O Decreto nº 37.613 de 19 de julho de 1955 sobre a presidência de João Café Filho, tem notória influência nas organizações estudantis, assegurava a possibilidade de organização do DCE, manteve a existência obrigatória de associações estudantis para o conhecimento e equiparação do estabelecimento de ensino (Brasil, 1955).

Uma das medidas criadas para fiscalizar movimento estudantil foi a elaboração da lei nº 4.464 de 1964, conhecida como Lei Suplicy Lacerda que determina:

[...] a substituição da UNE pelo Diretório Nacional dos Estudantes (DNE), das Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs) pelos Diretórios Estaduais Estudantis (DEE), dos Centros Acadêmicos pelos Diretórios Acadêmicos. A lei interferia na autonomia das entidades, submetendo-as diretamente às autoridades acadêmicas e ao Estado (Pelegri, 1997, p. 124).

Nesse cenário, os estudantes se mantiveram sobre o olhar atento do Governo, sendo controlados pelos militares, que fiscalizavam qualquer tipo de manifestação contrária ao governo, destruindo assim toda a liberdade e força do movimento. Após muitas lutas, protestos e com o fim do Regime Militar em 1985, o movimento estudantil voltou a desempenhar um papel central na luta por direitos e pela redemocratização do país.

Com a redemocratização, as entidades estudantis, como a UNE, foram reestruturadas e ganharam força novamente. Nos anos 1980, o movimento estudantil participou ativamente da campanha pelas “Diretas Já” que exigia eleições diretas para presidente. Embora essa demanda não tenha sido imediatamente atendida, a mobilização popular foi um marco para o fim do regime militar e a criação da Constituição de 1988.

Nessa nova conjuntura, a grande campanha política que mobilizou os estudantes e toda a sociedade foi a campanha pelas eleições diretas para a presidência da República: as “Diretas já!”. A campanha animou enormes comícios e manifestações em várias capitais (Araújo, 2017, p. 241).

Nos anos seguintes, o movimento estudantil continuou sua atuação em diversas frentes, como a luta contra o aumento das mensalidades nas universidades particulares, a defesa da educação pública e gratuita e a participação em debates políticos mais amplos, como o impeachment do presidente Fernando Collor em 1992. Esse episódio ficou marcado pelo envolvimento massivo de estudantes, conhecidos como “caras-pintadas”, que protestaram em todo o país pedindo a saída do presidente envolvido em um escândalo de corrupção.

Nos anos 2000, os estudantes também se mobilizaram em torno de pautas mais amplas, como a defesa dos direitos humanos, questões ambientais e políticas de inclusão social, como o sistema de cotas nas universidades públicas. O movimento estudantil no Brasil tem marcas muito fortes, é unitário. O movimento estudantil no Brasil, após o fim da ditadura, consolidou-se como uma força política importante na defesa da democracia, da justiça social e da educação, sendo

protagonista em diversas lutas e mantendo sua relevância nas transformações sociais e políticas do país.

Atualmente, duas legislações legislam de forma mais ampla sobre a representação estudantil no Brasil: a Lei nº 7.395/1985 e a Lei nº 9.394/1996. A Lei nº 7.395/1985 foi responsável pela reformulação dos órgãos de representação estudantil lhes assegurando autonomia de organização e funcionamento com base nos seus estatutos, aprovados em assembleia geral ou congressos. Sacramentou o papel da União Nacional dos Estudantes como entidade representativa do conjunto dos estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Cumpre salientar que esta peça legislativa introduziu ainda o conceito dos Centros Acadêmicos (CAs) paralelamente aos Diretórios Acadêmicos (DAs), cuja função é basicamente a mesma (BRASIL, 1985 apud Nunes, 2022, p. 264). Quanto à LDB 9.394/96 contempla em seu Art. 56, que as instituições públicas de educação superior deverão obedecer ao princípio da gestão democrática, 16 assegurada a existência de órgãos colegiados e deliberativos, de que deverão participar os segmentos da comunidade institucional, local e regional (Brasil, 1996).

3.2 Implicações do currículo na formação do protagonismo estudantil

O currículo está ligado intimamente ao processo de ensino, aprendizagem e à inclusão dos estudantes dentro dos cursos de graduação, dispõe de propostas pedagógicas, organização de diferentes mecanismos de aprendizagem e possíveis reorganizações curriculares. Discutir o currículo na atualidade implica levar em consideração mudanças sociais, estruturais e exigências profissionais. Como afirma Zabala (2002, p. 53), “o currículo [...] precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.

A educação no Brasil é estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e também pela Lei LDB 9.3934/96, ambas estabelecem as normas, diretrizes e princípios a serem seguidos na educação do país. A partir delas surgem políticas públicas voltadas para a regulamentação, implementação e fiscalização do sistema educacional brasileiro.

O discurso de igualdade e respeito às diferenças no contexto escolar é atraente, na prática, o sistema social e educacional são em parte, excludentes. O sociólogo francês Pierre Bourdieu utiliza a expressão “capital cultural” para analisar situações de classe na sociedade. O capital cultural se caracteriza em conhecimentos, valores, habilidades dos indivíduos, que seriam

adquiridos ao longo da vida por meio da educação formal e informal. “Fazendo hierarquias sociais parecerem estar baseadas em hierarquia de “dons”, mérito ou habilidade, o sistema educacional preenche a função de legitimação da ordem social” (Bourdieu, 1977 p. 496).

Isso reafirma e mantém o “status quo” na sociedade, fazendo com que os alunos mais privilegiados dominem, em contrapartida, se estabelece como dissimulado os alunos desprivilegiados de capital cultural. Bourdieu classifica essas ações como “arbitrário cultural dominante”, ou seja, uma cultura que se sobrepõe a outra. Silva e Moreira (1994, p. 8) salientam que o currículo não é neutro na transmissão do conhecimento social.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Silva e Moreira, 1994, p. 8).

Se o currículo é um instrumento de reprodução de classes sociais, privilegiando uns em detrimento de outros, segundo (Althusser, 1970, apud Silva 2021, p. 30) “o primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos do estado (a religião, a mídia, a escola, a família)”, para ele, as características da sociedade estão presentes no currículo e são reproduzidas através dele de forma direta e indireta, e nas matérias e disciplinas que são ministradas nas escolas.

Ao repensar o currículo, seja da educação básica ou do ensino superior, é fundamental que ele reflita a complexidade do mundo atual e prepare os alunos para lidar com os desafios de forma ética e consciente. Apenas assim, conseguiremos formar indivíduos aptos a contribuir positivamente para uma sociedade mais justa e plural, onde todos possam exercer plenamente sua cidadania. “Um processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência” (Oliveira, 2007, p. 224). Um currículo que não valoriza a realidade do aluno e as competências básicas de ensino, não formará indivíduos críticos.

3.3. Ações impulsionadoras do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia para o fortalecimento do movimento estudantil.

O Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Codó, funciona no turno vespertino, na modalidade presencial, regime semestral. Tem como objetivo formar profissionais para atuar nas

áreas de docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão Educacional, sendo capaz de atuar em diversos espaços educativos e respondendo às diversas demandas e exigência de uma sociedade cada vez mais complexa (UFMA, 2023).

No que tange ao perfil do egresso, o curso de Pedagogia foca no desenvolvimento de várias competências e habilidades, aqui, buscamos destacar algumas que entendemos potencializar a construção de uma postura mais protagonista na representação estudantil universitária:

- a) Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa; equânime, igualitária;
- b) Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- c) Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (UFMA, 2023, p. 20-22).

Tais competências e habilidades permitem a futuro pedagogo a formação de uma postura mais ampla, crítica e politizada acerca das situações educacionais e sociais em contexto. Propõe uma emancipação individual e coletiva que levem em consideração relações mais igualitárias, justas e humanas, como também a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos. Foca em uma formação pautada em práticas humanistas, de cunho solidário e éticos, que pense o licenciando em suas singularidades, constituídas/dos como seres históricos-sociais e culturais.

Quando analisamos a organização pedagógica do Curso identificamos o compromisso com os temas transversais enquanto conteúdos de exigência legal; a flexibilidade curricular que visa que os educandos adquiram os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores necessários à sua integração e à participação ativa e responsável na sociedade, bem como à construção de um projeto pessoal de vida; a relação teoria e prática (UFMA, 2023, p. 24-25).

Ao longo do Curso é exigido e possibilitado várias momentos e ações para que os alunos experienciem o ensino, a pesquisa e a extensão, as Atividades Curriculares Complementares (ACC) é um exemplo, correspondem a habilidades, conhecimentos, competências e atitudes adquiridas fora do ambiente escolar que visam ao enriquecimento do aluno, alargando o seu currículo com experiências e vivências acadêmicas internas ou externas ao curso (UFMA, 2023).

As práticas de extensão contribuem expressivamente com o processo de formação cidadã do universitário, em especial quando oportuniza conhecimentos e recursos produzidos dentro da

universidade para além de seus muros, beneficiando diretamente a sociedade. No curso são inúmeras as atividades voltadas para esse fim, atualmente, foram incluída no PPC de 2023, as Unidades Curriculares de Extensão (UCs) que focam em temas como: a) Educação Ambiental, Ciência e Sustentabilidade; b) Educação, Direitos Humanos e diferenças e c) História e Culturas Africanas, Afro-diaspóricas, Afro-brasileiras e Indígenas (UFMA, 2023).

É imprescindível a instituição de políticas institucionais que fomentem o protagonismo estudantil dentro da universidade. No curso de Pedagogia, temos alguns dispositivos legais que sustentam ações nessa perspectiva: Resolução Nº 421 CONSUN, 19 de julho de 2022 que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2022-2026; Resolução de Nº 361 CONSUN, 08 de novembro de 2021 que atualiza o Estatuto da Universidade Federal do Maranhão e a Resolução de Nº 416-CONSUN, 09 de maio de 2022 que atualiza o Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão. Conforme o PPC de 2023, algumas dessas ações estratégicas são:

Política de iniciação à Academia - Compreendendo a Semana Acadêmica Interdisciplinar – SEMACI como a semana de conhecimento preliminar dos estudantes ingressos acerca do ambiente acadêmico junto aos cursos de licenciatura ofertados pelo Campus VII Codó (Ciências Humanas – História, Ciências Naturais – Biologia e Pedagogia); *Política de planejamento e avaliação* - Semana Pedagógica e Planejamento Acadêmico - um momento de discussão, reflexão e realinhamento entre coordenação, docentes, discentes e técnicos administrativos que compõem a Equipe Pedagógica do Curso; *Política de incentivo à articulação entre ensino, pesquisa e extensão* – programas e projetos e grupos de pesquisa coordenados pelos docentes; *Política de formação continuada* - Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Matemática, atualmente regulamentado pela Resolução CONSEPE 1796/2018 (UFMA, 2023, p. 42-45).

Como já destacado em momentos anteriores é importante o fortalecimento do movimento estudantil nas instituições de ensino superior, uma vez que através dele é possível estabelecer ambientes democráticos e indivíduos politizados, agentes de transformação social. Para que tais práticas se tornem legítimas, torna-se necessário a existência de ações de apoio aos discentes, algumas delas advém do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, cujo objetivos, conforme Art. 2º:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
III- reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 1).

O Centro de Ciências de Codó (CCCO), segue também as diretrizes do Programa de Permanência Estudantil (PPE) da Pró - Reitoria de Assistência Estudantil PROAES. As ações envolvem a equipe multidisciplinar, formada por profissionais da Psicologia, Serviço Social e Técnico em Assuntos Educacionais. Dentre as ações integradoras do Programa de Permanência Estudantil destacam-se a concessão de auxílios e bolsas, regulamentadas em edital, e a execução de Programas, Projetos e Subprojetos Institucionalizados. As ações assistenciais são permanentes e se desenvolvem em áreas prioritárias como, moradia, alimentação, transporte e educação (auxílio creche) (UFMA, 2023).

Um espaço estratégico e de importante representação estudantil trata do Colegiado do Curso de Pedagogia, ele é o órgão consultivo e deliberativo, que planeja, acompanha e avalia as atividades do respectivo Curso, é composto por todos os docentes, a Secretária e por um representante de cada turma. Outra instância que se encontra em implementação é o Centro Acadêmico de Pedagogia – CA, órgão que permitirá maior participação discente e formação de lideranças. Algumas de suas funções consistem na elaboração de atividades culturais, esportivas e acadêmicas, a organização de demandas dos estudantes e participação ativa nas atividades do Curso.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Aqui apresentaremos as percepções dos representantes estudantis (líderes e vice-líderes) dos 2º, 4º, 6º e 8º períodos do Curso de Pedagogia sobre em que medida o movimento estudantil pode se apresentar como espaço de construção da democracia e da autonomia. Utilizaremos nomes fictícios para identificar os sujeitos da pesquisa, sendo eles R2, RF2, R4, R6, RF6 e RF8. O R refere-se a representante, os números 2,4,6 e 8 ao período e o F refere-se à representação feminina. Nos propomos inicialmente em conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa, o qual conta no quadro que segue:

Quadro 01 – Perfil dos representantes estudantis do Curso de Pedagogia/CCCO

Nome	Sexo	Período	Atuação	Período
R2	Masculino	2º período	Líder	1 ano
RF2	Feminino	2º período	Vice-líder	1 ano
R4	Masculino	4º período	Líder	2 anos
R6	Masculino	6º período	Líder	1 ano e 6 meses
RF6	Feminino	6º período	Vice-líder	2 anos
RF8	Feminino	8º período	Vice-líder	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa 2024

Observamos que dos 06 (seis) discentes que responderam o questionário, 03 (três) são do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino. Tivemos representantes de todos os períodos do Curso, dentre eles: 03 (três) líderes e 03 (vice-líderes). Observamos que todos já tem um ano que estão como representantes estudantis.

Buscamos entender qual a *motivação que os(as) levou a assumir a representação estudantil em suas turmas*, obtivemos a seguintes respostas:

R2 – “Sempre me dei bem em liderar, mediar e resolver conflitos com pessoas.”

RF2 – “Desejo de fazer a diferença, querer impactar positivamente a experiência escolar dos colegas e defender seus interesses.”

R4 – “A líder anterior decidiu sair do cargo e eu decidi experimentar para saber como seria representar uma turma na universidade”

R6 – “Poder ter um papel de liderança e influencia em sala”

RF6 – “Ninguém da turma queria assumir essa liderança”

RF8 – “A motivação para assumir a representação estudantil da minha turma surgiu do desejo de contribuir para a melhoria do ambiente acadêmico e para a representação das necessidades e interesses dos colegas. A vontade de desenvolver habilidades de liderança e comunicação, além de criar um espaço onde todos pudessem se expressar e colaborar, também foram fatores decisivos.”

Entendemos a partir das falas, que assumir a liderança de um grupo é um processo que exige muitas habilidades, ela não surge de uma hora para outra, muitas vezes está ligada a vivências construídas anteriormente, é necessário mobilizações social ou política que envolvam os estudantes dentro ou fora da universidade. Notamos que alguns entendem o protagonismo e o movimento estudantil como “chave de transformação” (grifo nosso), ou seja, um propósito de atividade para o bem ou movimento coletivo, a exemplo de RF2, RF8, já para R4 e RF6 essa motivação ocorreu pela necessidade do cargo ter que ser preenchido.

Logo, é notável a percepção de liderança por parte de alguns, nem todos tem a mesma visão, RF6 destaca: “ninguém da sala queria assumir essa liderança”. A falta de criticidade, politização, busca por um melhor desempenho acadêmico e na maior parte do tempo o comodismo, faz com que muitos alunos não se interessem por movimentos ou ações estudantis. Parte dos alunos(as) que estão desmotivados não são ou nunca foram incentivados a assumirem cargos de lideranças, muitos oriundos de uma realidade economicamente excluída, conhecidas como “classes dominadas”. Sobre isso Bwoles; Gintis (1970, p. 33 apud Silva, 2021 47) explica que,

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores tendem a favorecer a relações sociais na quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (Bwoles; Gintis, 1970, p. 33 apud Silva, 2021 47).

Interessante identificar em R2 que “liderar, mediar e resolver conflitos com pessoas” consiste em características significativas para estar representante de um grupo. Muito positivo perceber em R2 o “desejo de fazer a diferença, defender interesses dos colegas” e RF8 “vontade de desenvolver habilidades de liderança e comunicação”. Entendemos assim como Gruber (2001, p. 18) que:

Liderar significa compartilhar objetivos, ouvir sugestões, delegar poder, informar, debater, mobilizar esforços, transformar grupos em verdadeiras equipes. Consequentemente, o incentivo ao crescimento de pessoas torna-se pressuposto cada vez mais necessário, importante e valorizado. [...] o líder promove a verdadeira gestão participativa que amplia a interação com a sociedade. Como consequência, ocorre o aumento da competência profissional de cada colaborador (Gruber, 2001, p. 18).

Com essa afinação, é perceptível observar um breve recorte, enquanto um contexto de estudantes é “treinado” para comandar e dar ordem, a outra parte é “treinado” a receber ordens e serem subordinados. Logo, dentro do contexto universitário observa-se duas visões, os alunos que despertam e tentam ir à luta por direitos individuais e coletivos e os que permanecem em situações cômodas e distantes das situações de conflito.

Em seguida, buscamos saber *de que forma o movimento estudantil pode mobilizar os alunos para a construção de uma postura crítica e política no contexto universitário*. Os discentes pontuaram as seguintes respostas.

R2: “Incentivando uma maior participação dos discentes em comissões acadêmicas, conselhos estudantis e outras instâncias decisórias, para que os alunos possam influenciar as políticas e práticas institucionais”;

RF2: “Fomento ao Debate. O movimento estudantil pode organizar debates, palestras e mesas-redondas sobre temas relevantes, incentivando os alunos a refletirem sobre questões sociais, políticas e econômicas”;

R4: “O movimento estudantil tem um papel crucial na formação de uma postura crítica e política dentro do contexto universitário. Para mobilizar os alunos nesse sentido, é fundamental que ele se concentre em ações que promovam a reflexão, o debate e a participação ativa”;

R6: “Dar relevância ao papel do aluno na instituição”;

RF6: “Ao nos posicionar, buscamos visibilidade”;

RF8: “O movimento estudantil pode mobilizar os alunos para a construção de uma postura crítica e política no contexto universitário por meio de diversas estratégias. Primeiro, ao promover a educação e formação política, organizando workshops, palestras e debates sobre temas sociais e políticos. Criar espaços de discussão, como fóruns e grupos de estudo, permite que os alunos debatam e reflitam sobre ideias, tornando um ambiente de troca de conhecimento”.

As respostas obtidas, apontam as articulações que são alcançadas e possíveis através do protagonismo estudantil. Sobre isso, Freire (2006, p. 98) analisa que “o ambiente educacional pode se constituir num dos espaços fundamentais para que os seres humanos exercitem práticas de emancipação individual e coletiva”. Ou seja, dentro da instituição, o discente encontra em suas ações, as habilidades para desenvolver um bom papel social e profissional.

Muito relevante observar em R4 que “o movimento estudantil tem um papel crucial na formação de uma postura crítica e política dentro do contexto universitário” e RF2, quando entende que o movimento estudantil “incentiva os alunos a refletirem sobre questões sociais, políticas e econômicas”. Sobre essas reflexões, compreendemos assim como Freire (1996, p. 77) que,

[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”, ou seja, não há neutralidade na educação, nas políticas educacionais, nos discursos do docente, para isso é preciso uma formação política com discernimento crítico onde o movimento estudantil é um espaço militante para esta formação (Freire, 1996, p. 77).

Importante destacar na análise de Freire que a educação não consiste um ato neutro, ela constitui um processo formativo que visa uma formação crítica capaz de transformar pessoas e o contexto em que elas estão inseridas. O movimento estudantil exerce de certa forma o papel formativo que implica na condição do humano consciente.

Procuramos compreender *quais eram os principais desafios enfrentados no processo de liderança no Curso de Pedagogia*. As respostas obtidas foram as seguintes:

R2 – “Conseguir fazer todos tomarem decisões em consenso.”

RF2 – “Diversidade de Opiniões: Em um curso como a Pedagogia, onde há uma variedade de perspectivas e abordagens educacionais, pode ser desafiador mediar e integrar diferentes opiniões e ideias dos colegas.”

R4 – “Convencer a turma a tomar certas decisões para um bem maior”

R6 – “Ter sempre um papel de influência e padrão modelo de aluno.”

RF6 – “Responsabilidade e compromisso”

RF8 – “No processo de liderança no curso de Pedagogia, enfrenta-se vários desafios como a gestão de conflitos entre alunos e professores, a necessidade de manter o engajamento dos colegas em atividades acadêmicas, e a dificuldade de equilibrar responsabilidades de liderança com as demandas dos estudos.”

Considerando as respostas, elas reforçam o que diz Costa (2000), que considera o protagonismo juvenil como uma proposta pedagógica de atuação de adolescentes como personagens principais de uma iniciativa de ações voltadas para a solução de problemas reais de sua comunidade. Com isso, o movimento Estudantil, busca e promove ações diretas para buscar compreender os fatores que impulsionam a resolução de problemas para o bem coletivo. Ressaltamos aqui a declaração dos discentes R2, R4 sobre o desafio de “tomar decisões” e da maioria dos sujeitos da pesquisa a respeito de “divergências de opiniões”. Temos aqui, algumas das principais habilidades necessárias à formação de sujeitos protagonistas, que pensam sua realidade dentro de um contexto dinâmico e complexo. Moran (2015, p. 15) nos permite pensar sobre isso quando discute que,

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar [...]. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros [...] (Moran, 2015, p. 15).

O autor nos permite evidenciar a importância do aluno protagonista ser instigado a desenvolver a curiosidade, o interesse e a motivação pela resolução de problemas oriundos das necessidades individual, educacional e social, o desafio implica provocá-lo a se desprender da zona de conforto, desacomodá-lo. “[...] O protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]” (Silva, 2009, p. 3). Compreendemos nessa perspectiva, que o aluno está em constante desenvolvimento e aprendizagem.

Finalizamos solicitando que os estudantes *apontem melhorias para o movimento estudantil no Curso de Pedagogia*.

R2 – “Oferecer cursos e/ou treinamentos sobre liderança, organização e habilidades de comunicação para fortalecer a capacidade de liderança e atuação dos representantes estudantis”;

RF2 – “Espaços de Diálogo: Criar reuniões regulares para discutir as necessidades e preocupações dos alunos, promovendo um ambiente de escuta e colaboração”;

R4 – (não respondeu);

R6 – “Hummm”;

RF6 – “Sermos reconhecidos”;

RF8 – “Para melhorar o movimento estudantil no Curso de Pedagogia, é essencial fortalecer a comunicação, garantindo que todos os alunos possam expressar suas opiniões e participar das decisões. Incentivar a participação ativa dos alunos em papéis de liderança e projetos. Promover atividades culturais e acadêmicas, como eventos e debates”.

Vimos que as propostas lançadas pelos discentes, compreendem ações potencializadoras para a luta do movimento estudantil. A maioria chama atenção para a necessidade da comunicação, do diálogo, a oferta de momentos formativos sobre liderança, protagonismo, educação pública, dentre outros. É necessário buscar meios de trazer os alunos para junto da organização institucional, resgatando sua capacidade de mobilizar e questionar, preparando-os para a tomada de decisões e participação coletiva. Cabe à escola de educação básica e à universidade, orientar os caminhos a serem percorridos para a conquista da democracia, já que esses são espaços por excelência, responsáveis em proporcionar essa formação. Dessa forma, podemos “assegurar a construção de uma sociedade ideal e dizer que a escola/universidade cumpriu o seu papel da dimensão política da educação (Bianco, 2008, p. 18).

Uma vez alinhados os canais de comunicação entre estudantes, professores e instituição, as ações coletivas serão impactantes para a realidade da comunidade acadêmica e local, de forma a beneficiá-los na vida profissional, pessoal, institucional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar o movimento estudantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão do Centro de Ciências de Codó, mostrou a importância desse movimento como uma ação transformadora no ambiente acadêmico. Através de uma análise aprofundada sobre o papel do estudante enquanto agente de mudança, o estudo reforça a relevância de fomentar a participação ativa dos discentes em decisões institucionais e na defesa de seus direitos.

No que tange à questão problematizadoras inicial que tratou de saber, “quais as concepções existentes sobre o movimento estudantil no Curso de Pedagogia da Universidade

Federal do Maranhão/CCCO, pudemos identificar que tais concepções perpassam por vários olhares que são construídos a partir da realidade de vida e estudantil bem distintas dos participantes da pesquisa. Partindo da questão norteadora, os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados, pois foi possível identificar e discutir as concepções dos estudantes acerca do protagonismo e diferentes contextos que os permeiam.

Para que o cerne dessa discussão fosse atingido, foi necessário entender a origem do movimento Estudantil no Brasil, de forma a percebermos sua importância histórica e social. A educação no Brasil, há muito, necessitava de apoio e principalmente no período da Ditadura militar em 1964, ficou sobre ataques constantes e ações veladas, violentas e contra a censura. Às duras penas, os estudantes mobilizaram ações coletivas como protestos e manifestações em defesa da democracia. Para que hoje pudéssemos nos expressar política, crítica e reflexivamente, foi necessário a luta ferrenha de muitos estudantes inseridos nesse movimento. Por isso, buscar a compreensão do contexto histórico em nosso país é imprescindível como para a busca e luta por extremamente coletivas e legítima.

As ações executadas dentro da universidade, incluem uma maior articulação entre estudantes e professores, promovendo um ambiente de diálogo e cooperação, além de políticas que estimulem a participação ativa dos discentes em atividades acadêmicas e culturais. As instituições de ensino superior, possibilitam aos estudantes maior autonomia para a transformação de um ambiente mais democrático e humanizador através das ações dos Centros Acadêmicos (C.A) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Contudo, ainda há desafios significativos, como a falta de incentivo na educação básica e a pouca valorização do papel do aluno nas instituições, pontos que merecem atenção para o fortalecimento do movimento.

A partir dos dados analisados, a pesquisa evidenciou que o movimento estudantil não apenas enriquece a formação pessoal e profissional dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades como liderança, crítica e comunicação. Apesar dos grandes benefícios do movimento estudantil no processo de protagonismo do estudante, ainda faltam a efetivação de atos que incentivem a participação dos estudantes nas atividades estudantis e as ações sugeridas, incluem uma maior articulação entre estudantes e professores, promovendo um ambiente de diálogo e cooperação, além de políticas que estimulem a participação ativa dos discentes em atividades acadêmicas e culturais.

Embora tenha sido rica em contribuições, a pesquisa não conseguiu abranger profundamente as barreiras institucionais que dificultam o pleno exercício do protagonismo

estudantil, apontando essa área como um potencial campo para investigações futuras. Essas lacunas podem fornecer subsídios trazendo ainda mais contribuições para estudos que explorem formas mais efetivas de integrar os alunos em processos decisórios e em práticas de liderança desde os primeiros anos de formação acadêmica

O desenvolvimento dessa pesquisa, assim como as ações vivenciadas, foi marcante para a minha vida. Apesar dos desafios, como a mobilização de participantes e o tratamento de um tema tão vasto, o processo foi enriquecedor, promovendo crescimento pessoal e acadêmico, refletindo no profissional, além de consolidar a compreensão sobre a relevância do movimento estudantil na formação de cidadãos mais conscientes e ativos.

Concluimos, reafirmando necessidade do compromisso político dos estudantes, afim de fortalecer o movimento estudantil, atuando como uma força de mobilização para a defesa de direitos e melhoria das condições de ensino, além de ser um espaço de formação política e social. Ao lutar por uma educação mais inclusiva e de qualidade, o movimento estudantil contribui para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, influenciando diretamente na criação de políticas públicas e na transformação do ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria P. N. **Memórias Estudantis 1937 – 2007**: Da fundação da UNE aos nossos dias. 1ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro: Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-Abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 outubro 2024.

BRASIL. **Decreto nº 37.613, de 19 de julho de 1955**. Regulamenta a constituição dos órgãos de representação do corpo discente e suas relações com a direção dos institutos de ensino superior. Presidência da República: Rio de Janeiro, 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37613-19-julho-1955-336268-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 outubro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Resolução 2.980/CONSEPE, 12 de junho de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Paulo César; CARVALHO, Patrícia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia, v. 37, n. 17 17, 2007, p. 219-230.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **A UNE nos anos 60**: utopias e práticas políticas no Brasil. Londrina: EDUEL, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed.; 13. Reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

USO DAS TDIC PELA GERAÇÃO ALPHA NO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES

Marcela de Sousa Sá ³⁷³
Ilma Vieira do Nascimento ³⁷⁴

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores acerca do uso das TDIC, suas contribuições e possíveis problemas causados às crianças com o ensino remoto no contexto de pandemia. Com a pandemia da Covid-19 e a implementação das restrições de isolamento social, as TDIC se tornaram de suma importância no processo de ensino e aprendizagem nas aulas remotas. Do ponto de vista metodológico, este trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa empírica de base qualitativa, na qual foi aplicado um questionário com professores de crianças de 0 a 10 anos, faixa etária relativa à Geração Alpha que estavam no ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. Dos principais autores/as utilizados/as, neste projeto de pesquisa, destacam-se: Pimentel (2015), Piconez, Zimmer e Barreto (2021), Guerra (2019) dentre outros/as que apresentam argumentações pertinentes ao objeto. Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo permitiram a identificação de características comportamentais da Geração Alpha que fazem uso das TDIC no ensino remoto, bem como as contribuições desses recursos para o desenvolvimento cognitivo e problemas que podem ser ocasionados pelo uso excessivo da tecnologia por meio das percepções de professores que estão no ensino remoto.

Palavras-chave: Geração alpha. Ensino remoto. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da pandemia, surgiram muitos desafios tanto para os profissionais da área da educação para se adaptarem ao novo método de ensino, criarem metodologias e estratégias para motivar e envolver os estudantes nas aulas, quanto para os educandos que tiveram grandes mudanças em suas rotinas de estudo e suas vidas, precisando se adaptar as aulas remotas. Nessa direção encontra-se a Portaria nº 343, do Ministério da Educação (MEC), que autoriza em seu Art.1º, “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19”. Com as restrições de isolamento social

³⁷³ Mestranda do curso de Pós Graduação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Pedagoga. E-mail: marcelasa518@gmail.com

³⁷⁴ Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento, Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão E-mail: ilmavieira13@gmail.com

e a implantação dessa nova modalidade de ensino, as TDIC tiveram impactos significativos ao proporcionar a proximidade, inovação e o vínculo entre estudantes e professores.

Tendo em vista a realidade observada com as transformações tecnológicas na sociedade, surge a necessidade de discutirmos a questão dos benefícios e malefícios do uso (excessivo) das TDIC, especialmente pela Geração Alpha, faixa etária de 0 a 10 anos e campo de atuação dos acadêmicos de Pedagogia Licenciatura. Nesse sentido, o problema que motiva esta pesquisa, parte do seguinte questionamento: Como tem se dado o uso das TDIC pela Geração Alpha no ensino remoto, quais são as contribuições desses recursos digitais para o desenvolvimento cognitivo e malefícios que podem ser ocasionados pelo seu mau uso?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as percepções de professores acerca do uso, contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e possíveis problemas causados às crianças da Geração Alpha com o ensino remoto no contexto de pandemia. O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: Caracterizar a utilização das TDIC pelas crianças da Geração Alpha no ensino remoto, identificar as características comportamentais de crianças da Geração Alpha, que fazem o uso de TDIC no ensino remoto, as contribuições das TDIC para o desenvolvimento dessas crianças, e ainda os possíveis problemas causados à Geração Alpha pelo uso (excessivo) das TDIC, perceptíveis pelos professores.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa empírica de base qualitativa (Triviños, 1987), foi realizado um questionário com professores que estão no ensino remoto com crianças de 0 a 10 anos, faixa etária pertencente a Geração Alpha, objetivando obter dados sobre as características comportamentais das crianças da Geração Alpha que fazem o uso das TDIC, verificando as percepções de professores sobre a sua utilização por essas crianças. Em seguida, analisamos os benefícios do uso das TDIC para o desenvolvimento cognitivo e possíveis prejuízos causados pelo seu uso precoce e excessivo.

O instrumento foi elaborado no aplicativo Google *Forms*, sendo composto por 9 (nove) questões abertas e 10 (dez) questões fechadas e aplicado com professores de crianças na faixa etária da Geração Alpha, a fim de analisar como tem se dado o uso das TDIC e o que dizem acerca de ganhos e perdas perceptíveis na aprendizagem pelo uso da tecnologia no contexto da pandemia.

A análise de conteúdo foi realizada mediante o estudo minucioso das respostas qualitativas dos professores respondentes, a partir do qual as expressões foram organizadas, classificadas tematicamente e analisadas de acordo com o contexto.

Os resultados analisados apresentam a organização temática realizada pela acadêmica pesquisadora a partir das 18 questões de caráter objetivo e subjetivo, com alternativas de única escolha e questões de respostas curtas e longas.

Os resultados obtidos por meio do questionário foram classificados, organizados e analisados em gráficos a fim de ilustrar a análise e compreensão do texto. Ademais, foi realizada a análise referente às respostas subjetivas obtidas com as questões.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS NAS CRIANÇAS

Segundo Gadotti (2000 *apud* PIMENTEL, 2015, p. 46), a cultura digital tem transformado diversas esferas da sociedade, e as crianças atualmente já nascem imersas na cultura digital tendo acesso aos recursos digitais desde os seus primeiros anos de vida, elas estão vivenciando esse processo de forma mais evidente, não apresentando tantas dificuldades como os adultos, pois muitos ainda estão se adequando ao ambiente digital.

O Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2016) indica que estudos científicos confirmam que a utilização da tecnologia de forma precoce e excessiva tem influências no comportamento, e esse hábito pode provocar problemas de saúde. No Manual é destacada a Lei nº 12.965 de 2014, o Marco Civil da *Internet* que em seu artigo 29º refere a importância da educação digital e de que os responsáveis protejam as crianças, orientando-as em meio ao mundo digital, destacando os impactos provocados nas famílias com as mudanças tecnológicas que influenciam significativamente na vida das crianças e adolescentes. Além disso, mostra que é fundamental que os pais e professores assumam a responsabilidade frente a essa nova realidade e estejam preparados para orientar esses sujeitos a fazerem bom uso da tecnologia.

A pesquisa TIC Kids *Online* Brasil (2019), em seus resultados aponta que existem cerca de 24,3 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos que tem acesso à *Internet*, o que equivale a 89% da população. Em contrapartida, cerca de 4,8 *milhões de crianças e adolescentes que vivem em domicílios não possuem acesso à rede*. Na pesquisa são apontados motivos que justificam os dados coletados: de acordo com a pesquisa, a falta de disponibilidade de *Internet* é o principal motivo para o não uso da rede.

Os números da pesquisa: “Consulta Brasil: o que as crianças e adolescentes têm a dizer sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC)” (CONSULTA BRASIL, 2019,

p. 52) relatam que 86% das crianças e adolescentes declararam usar a *Internet* diariamente, 80% até 12 anos de idade afirmam possuir acesso à *Internet* no mínimo 1 vez por dia, já aqueles que “não usam”, 15% vivem em área rural e 2,5% em área urbana.

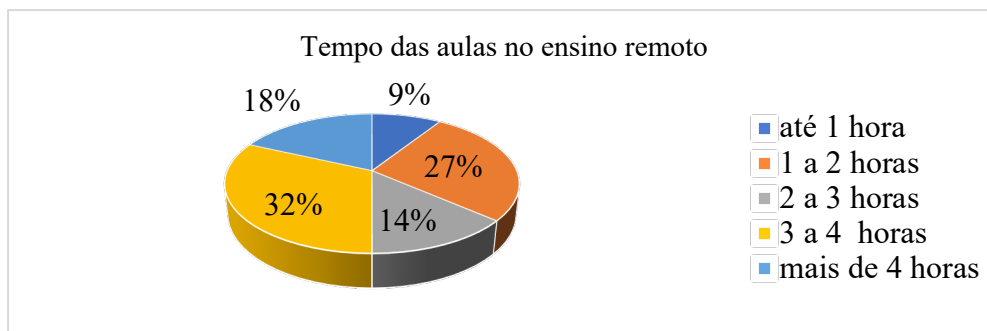
É importante destacar que o acesso à *Internet* vai depender das condições sociais, aspectos relacionados a classe social e as diferenças regionais. Esses são fatores que irão influenciar significativamente no uso que as crianças fazem dos dispositivos digitais e nas condições de acesso à *Internet* (TIC KIDS *ONLINE* BRASIL, 2018).

2.1 Resultados e discussões da pesquisa

Esta pesquisa foi, ao final da sua aplicação, atendida por 27 (vinte e sete) professores, dentre os quais, 81% afirmaram que estão vivenciando o ensino remoto, uma modalidade emergencial aos profissionais da área da educação que consiste no uso da tecnologia digital para promover a mediação entre o educando e a aprendizagem.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 8, percebe-se que 32% dos professores respondentes afirmam que a aula tem duração em torno de 3 a 4 horas; outros 27% dizem durar de 1 a 2 horas. Analisando esses dados, infere-se que as crianças passam muito tempo expostas às TDIC.

Gráfico 8 - Tempo de ensino remoto que os estudantes têm por dia



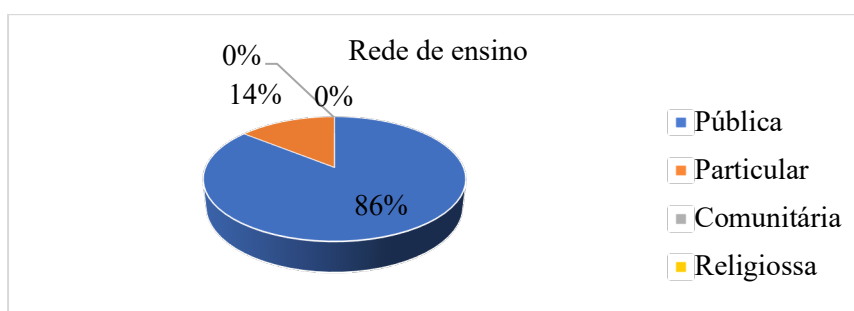
Fonte: Própria pesquisa (2021)

Interessante notar que 18% passam mais de 4 horas em ensino remoto. Entre 2 e 3 horas, obteve-se 14% das respostas, e apenas 9% diz que as aulas duram menos de 1 hora. Trata-se evidentemente de uma decisão pedagógica e de gestão da escola, na qual as questões da carga cognitiva e da metodologia precisam ser discutidas amplamente, inclusive com base em dados da própria instituição acerca dos impactos e repercussões causadas pelo ensino remoto, a fim de que

medidas sejam tomadas em direção a boas práticas de ensino e aprendizagem, que venham gerar resultados não apenas significativos em termos cognitivos, como benéficos em termos socioemocionais.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, a falta de acesso a uma *Internet* de qualidade e recursos tecnológicos adequados e acompanhamento no ensino remoto são problemas que afetam grande parte da população. De acordo com os resultados, verificou-se que a maioria dos entrevistados lecionam em escola pública (86%).

Gráfico 4 – Vínculo das instituições de ensino em que os professores lecionam

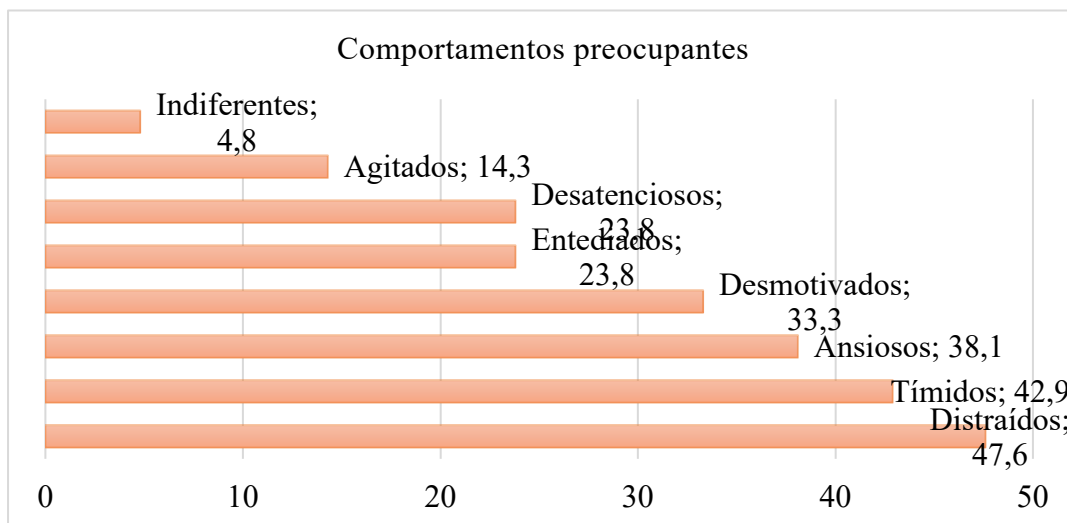


Fonte: Própria pesquisa (2021)

Logo, infere-se que os estudantes desses profissionais estão inseridos em um contexto de desigualdade social e econômica, tendo dificuldades significativas no acesso ao ensino remoto, por conta da falta de condições sociais para ter acesso a recursos tecnológicos e à *Internet* que são fundamentais nesse modelo de ensino, ou mesmo por dificuldades que muitos pais enfrentam para manusear ferramentas pedagógicas (Gráfico 4).

Ao pedir para os participantes da pesquisa elegerem três comportamentos dos estudantes entre os mais percebidos durante as aulas remotas, obteve-se os seguintes resultados, classificados em duas direções: uma que indica alguns comportamentos preocupantes e outra que indica comportamentos favoráveis à aprendizagem (Gráfico 10 e 11).

Gráfico 10 - Comportamentos preocupantes dos estudantes percebidos nas aulas remotas



Fonte: Própria pesquisa (2021)

Segundo os dados mostrados nos gráficos 10 e 11, verifica-se que 47,6% dos respondentes afirmaram que a distração é uma das características mais notadas durante as aulas. Portanto, é importante destacar que ao fazer uso das TDIC, a criança é constantemente bombardeada de informações que chamam a sua atenção e elas geralmente costumam fazer várias atividades ao mesmo tempo, tornando-se difícil concentrar-se em apenas uma tarefa.

Outros 42,9% dos respondentes relataram ser a timidez e a desmotivação em torno de 33,3% das características comportamentais observadas. Para analisarmos esse resultado, precisamos levar em conta a transição que essas crianças passaram do ensino presencial para o ensino remoto, assim, a timidez pode ser resultado de um estranhamento, tendo em vista que não estavam acostumadas a interagir dessa forma e estão se adaptando a essa nova modalidade.

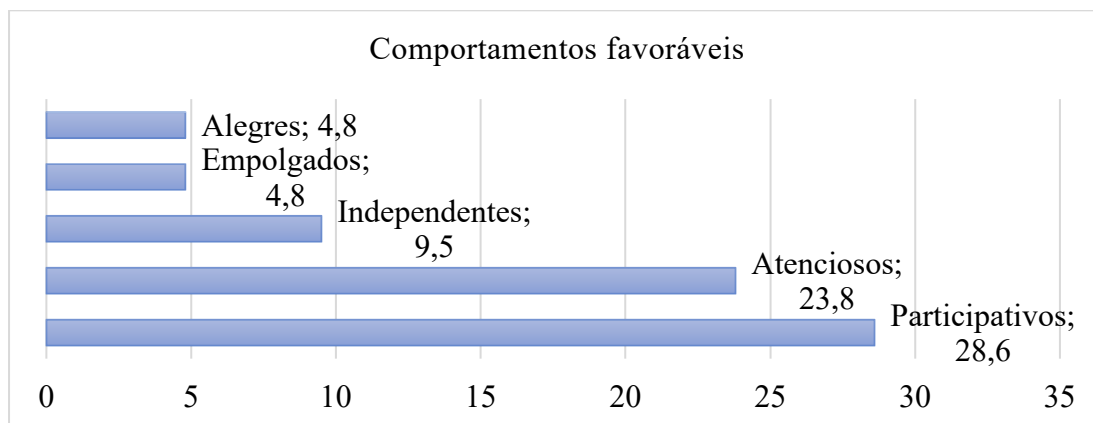
Além disso, o local em que a criança se encontra também terá influência no seu comportamento, tendo em vista as distrações e ruídos que podem dificultar a concentração durante a aula.

Em relação à desmotivação, é necessário que se observe o contexto social em que esses estudantes estão inseridos, com a pandemia da Covid-19, que tem causado mudanças de vida drásticas e dificuldades que estão sendo vivenciadas pela população de forma geral.

A ansiedade com o alcance de 38,1% e agitação com 14,3% também são dados que chamam a atenção. Com a rotina acelerada, as mudanças que foram feitas na vida com a pandemia da Covid-19 e o fluxo de conteúdos que as crianças passam a receber ao fazer uso das TDIC, acabam por

influenciar na construção de problemas emocionais. De acordo com Guerra (2019), as crianças não possuem maturidade para lidar com situações que são impostas com a sua superexposição a esses meios, e, sobretudo, no contexto no qual todos se encontram.

Gráfico 11 - Comportamentos dos estudantes percebidos nas aulas remotas como favoráveis



Fonte: Própria pesquisa (2021)

Por outro lado, alguns participantes destacaram comportamentos positivos, entre as respostas 28,6% apontaram que os estudantes tem sido “participativos” e 23,8% afirmaram serem “atenciosos”. É importante mencionar que a prática pedagógica utilizada na aula tem influências no comportamento do educando, que pode ser positivo ou negativo. Com isso, surge a importância das metodologias ativas no ensino para promover a participação ativa do educando no processo de ensino aprendizagem.

Apesar dos comportamentos negativos observados, percebe-se por meio do Gráfico 12 que as aulas remotas tem contribuído significativamente na participação que chega a 28,6%. Os recursos digitais geraram a aproximação e a promoção da interação virtual nas vídeo aulas, permitindo discussões, socialização dos conhecimentos e envolvimento do educando no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, as TDIC diminuem a distância física provocada pelas medidas de distanciamento social, podendo estreitar os laços entre os estudantes e professores, ainda que virtualmente.

Para Piconez, Zimmer e Barreto (2021), com a pandemia, houve a incorporação dos recursos digitais no ambiente escolar, contudo, não basta que a tecnologia seja apenas inserida no contexto educacional sem que se tenha uma finalidade significativa para a aprendizagem e uma metodologia focada no estudante. Essas mudanças, geradas em diversos espaços educacionais para

fornecer a aula remota, não são suficientes para garantir um ensino que faça sentido na vida do educando. Assim, se faz necessário refletir acerca de todo o contexto educacional e a ressignificação da tecnologia como recurso que pode ser usado para possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem.

É fato que a escola tem passado por uma série de mudanças para se aproximar e envolver o estudante no processo de ensino aprendizagem, e com as restrições de isolamento, as crianças precisam ainda de mais atenção por parte dos familiares, tendo em vista que estão durante o período de desenvolvimento físico e cognitivo. Durante essa fase, são diversos os desafios para que a criança tenha um desenvolvimento saudável, uma vez que nessa faixa etária a criança precisa interagir com o ambiente e com as pessoas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da pandemia da Covid-19, que nos levou ao isolamento social, as TDIC se mostraram como recursos de suma importância, possibilitando a continuidade das aulas, com a aproximação virtual entre os professores e os alunos.

Mas, é evidente que a implementação do ensino remoto trouxe grandes desafios na área da educação. Com a transição do ensino presencial para o ensino remoto, professores tiveram que se adequar e experimentar metodologias de ensino com usos de tecnologias digitais para incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem virtual.

A partir da caracterização da utilização das TDIC pelas crianças da Geração Alpha no ensino remoto foi possível identificar as características comportamentais que as crianças que fazem o uso de TDIC apresentam. No que diz respeito às contribuições das TDIC para o desenvolvimento dessas crianças, os dados mostram que as TDIC podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo quando usadas da forma correta e equilibrada.

Por outro lado, o estudo analisou, também, os possíveis problemas causados à Geração Alpha pelo uso (excessivo) das TDIC, perceptíveis pelos professores. Conforme resultados, destaca-se a dificuldade para manter a atenção na aula, interagir e desmotivação.

Por meio dos resultados analisados, constatou-se a carência na capacitação dos professores e recursos tecnológicos para que seja oferecido um ensino de qualidade e significativo. Portanto, somente a incorporação da tecnologia no contexto educacional não é suficiente para o ensino remoto, tendo em vista que a falta de condições sociais e culturais para acessar a tecnologia ainda

é um problema que afeta grande parte da população, muitos pais ainda não sabem lidar com ferramentas educativas e professores não possuem formação suficiente para trabalhar com as TDIC.

Com as informações obtidas nesta investigação, enfatiza-se a importância de que as famílias e instituições de ensino fiquem atentas em relação a como às TDIC estão sendo inseridas na vida das crianças, tendo em vista os prejuízos identificados, apontados nesta pesquisa que podem ser ocasionados com o uso prolongado da tecnologia e sem a devida orientação.

Esta pesquisa, mesmo com dados e nem pelo excesso de seu incipientes em sua amplitude, traz contribuições para futuras pesquisas da área educacional, tecnológica e outros campos de estudo. Os resultados obtidos nos trazem reflexões sobre a infância, em sua relação com as TDIC e o processo de aprendizagem no contexto atual, com dados que podem ser aprofundados em futuros estudos e investigações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Diário Oficial da União. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 11 out. 2020.

CONSULTA BRASIL. **Consulta Brasil**: o que as crianças e adolescentes têm a dizer sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Relatório descritivo e analítico com os resultados da pesquisa, 2019. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 24 jan. 2021.

GUERRA, Jade Uliano. **Vício em tecnologia na infância**. Rio de Janeiro: Independently published, 2019. Acesso em: 20 jan. 2021.

PICONEZ, S. C; ZIMMER, J.M; BARRETO, J.M. **Grupo Alph@**: origens, estudos e raízes. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, 311 p. Disponível em: www.zenodo.org. Acesso em: 16. mar. 2021

PIMENTEL, Fernando. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Acesso em: 20 abr. 2021.

Saúde de crianças e adolescentes na era digital. Departamento de Adolescência-SBP, 2016. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. 2018. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR.-- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: <https://cetic.br/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil.** 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR.-- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 13 jan. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/>. Acesso em: 05 out. 2021.

GT 12 – ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PAÇO DO LUMIAR

Nerlyane Melo Rubim³⁷⁵

Lélia Cristina Silveira de Moraes.³⁷⁶

Resumo: A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino destinada a um público que foi privado ou excluído do processo de escolarização. O analfabetismo é um problema que o Brasil enfrenta devido a diversos fatores. Esta pesquisa tem por objetivo compreender o processo de alfabetização e letramento adotado pela escola municipal de Paço do Lumiar. Buscou-se refletir sobre a concepção de alfabetização e letramento na EJA; conhecer a metodologia utilizada e contribuir com reflexões para a melhoria do processo. Para isso, foi adotada uma pesquisa qualitativa, na qual foi feita a observação participante. Para isso buscou-se autores fundamentais como FREIRE (2011), BRANDÃO (1981), SAVIANI (1991), GADOTTI (1996), ARROYO (2017). Percebeu-se que apesar dos avanços da EJA nos últimos anos, ainda falta uma devida atenção a essa modalidade, assim também como falta de prática voltada à realidade desses indivíduos.

Palavras- chave: Educação de jovens e adultos (EJA); Alfabetização; Letramento

INTRODUÇÃO

O analfabetismo é um problema que vem gerando grandes discussões e exigindo algumas iniciativas para superá-lo. Hoje temos programas governamentais que visam a diminuição do número de analfabetos e do analfabetismo funcional.

Esta pesquisa surgiu a partir de inquietações do contexto social em que estamos inseridos, o analfabetismo. O letramento é um conceito que, atualmente, vem sendo muit

³⁷⁵ Graduada em Letras-inglês pela Faculdade Santa Fé; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA; Professora da rede municipal de Paço do Lumiar; Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: nerlyanemello@hotmail.com

³⁷⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Professora da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: leliacristinasilveira@gmail.com

debatido, e que consiste em utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola localizada na área rural do município de Paço do Lumiar, onde analisamos todo o processo de alfabetização e letramento. Este trabalho tem grande relevância por abordar um tema com grandes iniciativas e com poucos resultados. Atualmente, vemos grandes projetos governamentais buscando diminuir o número de analfabetos e analfabetos funcionais, projetos esses que infelizmente não são pensados para realidade do nosso ensino público.

A educação de jovens e adultos é formada por um público trabalhador. Nesse sentido, a escola deverá buscar uma melhor maneira de alfabetizar esses indivíduos e trabalhar pensando na realidade desses alunos, pois é de fundamental importância.

Para se chegar ao objetivo dessa pesquisa buscamos compreender o processo de alfabetização e letramento adotado por uma escola municipal de Paço do Lumiar. Para se chegar a esse objetivo, buscou-se também refletir sobre a concepção de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos; conhecer a metodologia utilizada no processo e contribuir com reflexões no que se diz respeito à melhoria do processo de alfabetização e letramento.

A metodologia adotada foi de cunho qualitativa. Para tanto, realizamos estudos na perspectiva histórica, uma vez que consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade no presente, “[...] para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações.” (Lakatos; Marconi, 2007. p. 107).

É importante, também, entender quais as metodologias utilizadas pelos alfabetizadores da EJA, buscando fazer um comparativo com as utilizadas atualmente no processo de alfabetização e do letramento.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica que consiste em colocar o pesquisador em contato direto com os autores que falam sobre alfabetização e o letramento de jovens e adultos. Optou-se por realizar a entrevista na obtenção de informações, já que nos permitiu a partir do diálogo entre o pesquisador, os alunos e o professor.

TRAJETORIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: alguns apontamentos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que vem aos poucos caminhando em busca de seu reconhecimento e emancipação. As discussões sobre essa modalidade giram em torno da necessidade de práticas pedagógicas diversificadas que alcancem os objetivos estabelecidos e proporcionem a permanência dos jovens e adultos nas escolas.

Os alunos da EJA em sua maioria são trabalhadores que retornam para a escola depois de um certo tempo fora da sala de aula, com a expectativa de que a escola lhe ajudará a alcançar melhores condições de vida. De um modo geral, assim está caracterizado o público da EJA:

O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras (Pedroso, 2010, p. 45).

São inúmeros os fatores que levam esses indivíduos a abandonarem a escola na infância ou na adolescência, e a retornarem somente na idade adulta pela necessidade de se ter a formação escolar. Para compreender a EJA é necessário estudar o seu passado e entender que o analfabetismo sempre esteve presente com essas pessoas.

Com o crescente número de analfabetos ficou evidente a necessidade de políticas públicas voltadas para esse segmento, visando incluí-los em processos de escolarização, e garantindo-lhes o direito à educação, pois só assim teremos uma taxa menor de analfabetos.

A EJA teve início no Brasil com o período colonial, quando foi assumida pelos jesuítas a função de firmar a cultura dos portugueses no Brasil, processo que durou cerca de 200 anos. De início essa educação jesuíta tinha como função formar uma elite religiosa. Com a expulsão dos jesuítas, Pombal começou a organizar as escolas, porém sua organização era de acordo com o interesse do Estado e não levava em consideração o interesse do povo.

Em 1882, Rui Barbosa apresentou uma proposta de multiplicação de escolas e de melhoria na qualidade de ensino. A constituição de 1934 não obteve sucesso, pois Getúlio Vargas tornou-se um ditador através do golpe militar e criou o “Estado Novo”. Criando assim uma constituição de 1937, que tirava do Estado, a responsabilidade de oferecer a educação pública.

Com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos passou a ser oficial, com isto, houve grandes projetos que tinham por objetivo alfabetizar jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar no período regular, como foi o caso da Campanha

de Educação de Adolescentes e Adultos- CEAA, a partir de 1947, tendo sido, também, a primeira iniciativa do governo para a EJA.

Com o término da ditadura de Getúlio Vargas por volta de 1945, houve movimentos para o fortalecimento da democracia tais como a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura), em cujo o objetivo era discutir e criar mecanismo para diminuir a taxa de pessoas analfabetas.

No início dos anos 60, Paulo Freire apresentou uma nova concepção de educação de jovens e adultos, de forma participativa e libertadora. Foi nesse período que a Educação de Adultos passou a se chamar de Educação Popular, visto que era para o povo.

No ano de 1967, o Governo autorizou a criação do MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização, sendo extinto no ano de 1985. O MOBRAL foi instituído no governo do presidente Arthur da Costa e Silva, em um primeiro momento tratando de iniciativas de alfabetização de jovens e adultos.

No ano de 1996, o Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal foi chamado de PAS- Programa de Alfabetização Solidária, criado em 1997, tendo por objetivo alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo.

Observa-se que houve inúmeros programas para que houvesse uma melhora na qualidade da EJA, da qual também se destaca o PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: processos que se interligam

O analfabetismo é um problema que o Brasil enfrenta há muitos anos, isso se dá por diversos fatores incluindo os investimentos na educação, conhecimento e cultura, entre outros fatores que contribuem para que esse processo não ocorra e que tenha muitos analfabetos.

O processo de alfabetização não se dá apenas quando o aluno consegue codificar os códigos escritos, mas quando ele adquire competência para além dessa codificação, ou seja, quando ele consegue interpretar esse código.

A leitura e a escrita são habilidades adquiridas na alfabetização. Essas habilidades são importantes na leitura de informações contidas nos vários gêneros textuais, como cartaz, outdoors,

jornais etc. Neste sentido, é pertinente o letramento, já que ele nos dá possibilidade de interpretar o que foi lido.

A alfabetização e o letramento devem ser parte de um mesmo processo, caso isso não ocorra, será levado ao fracasso escolar na alfabetização, em virtude de diversos fatores, como não entendimento, por parte dos professores, sobre a necessidade de se trabalhar esses dois conceitos de forma articulados.

[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. [...] Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento. (Soares, 2003, p. 91).

É mais do que certo a necessidade da relação de se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, porém o aluno só terá consciência dessa necessidade, se o processo de alfabetização oferecer condições necessárias para que esses indivíduos se sintam parte do processo, e que tenham consciência da importância dessa relação na sua alfabetização.

Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos

A alfabetização foi conceituada por Freire como a difícil aprendizagem de nomear o mundo, pois ele acredita que alfabetizar não é fazer a repetição mecânica das sílabas e nem a memorização de uma palavra solta, ou seja, palavras que não fazem parte do cotidiano do aluno. As palavras que devem ser utilizadas no processo de alfabetização devem fazer parte do dia a dia do aluno e da sua vida.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos são alunos que chegam na escola trazendo variadas experiências e conhecimentos que necessitam ser incorporados nesse processo de alfabetização. Para Freire (1989),

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-bebi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” 26 com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (Freire, 1989, p. 13).

Percebe-se que, para Freire, o aluno é o sujeito principal e atuante do processo de alfabetização, enquanto que o professor é o mediador, é ele que media todo o processo criando condições favoráveis para a aprendizagem desse aluno. De acordo com ele, esse indivíduo é considerado criador.

O processo de alfabetização é diferente de uma criança para outra, pois cada indivíduo aprende de uma maneira diferente. O método utilizado para alfabetizar crianças não deve ser o mesmo utilizado para alfabetizar um aluno da EJA, pois são faixas etárias, contextos de vida e experiências diferentes, e esse fato deve ser levado em consideração.

Ao tratarmos de alfabetização de jovens e adultos o tema se torna muito mais complexo, não deixando de dar importância para a Alfabetização de crianças, mas mostrando que alfabetizar na idade adulta requer levar em consideração uma série de fatores que ultrapassam os muros da escola.

Quando se fala de alfabetização de jovens e adultos é imprescindível mencionar Paulo Freire com seu método de alfabetização, que é definido Por Magda Soares como uma “concepção de alfabetização”, já que não trata apenas do ensinar a ler e escrever, trata de democratização de acesso à cultura.

Mas Paulo Freire criou; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. [...] uma concepção de educação, como prática da liberdade, educação como conscientização; e disso, ele realmente foi inventor. Não apenas uma concepção de alfabetização como método analítico- sintético de ensinar a ler e escrever, [...] mas uma concepção de alfabetização, como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem (Soares, 2010, p. 119).

Neste sentido, a escola, espaço de acesso ao conhecimento, precisa rever sua prática de ensino, deixando bem claro aos seus alunos que o texto é de suma importância para alfabetização e que eles darão possibilidades além da leitura.

Letramento e suas implicações na EJA

A partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80, a alfabetização passou a incorporar a experiência do letramento. Para Kleiman (1995), a origem do termo letramento está ligada à expansão dos usos da escrita, a partir do século XVI. Aos poucos, os estudos foram discutidos para descrever as condições de uso da escrita, com o objetivo de determinar como se configuravam e

quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades nãoindustrializadas que davam início à integralização da escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que detinham o poder.

O letramento é entendido como uma ferramenta de valores social e cultural, onde não se pode dissociar a habilidade de leitura da habilidade da escrita, ambos são aprendidos de forma simultânea dentro do ambiente escolar e fora dele:

[...]desde que a escola acolheu o papel de transferir a “todos” a escrita alfabética, se tornou quase impossível desfazer a mescla ideológica entre letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade – seja para o senso comum, seja para a elaboração científica sobre o tema (Kleiman, 2001, p. 25).

Quando tratamos de letramento na EJA, o termo se torna ainda mais abrangente, visto que esses educandos são alunos que retornam para dentro do ambiente escolar depois de um tempo fora dele. Retornam com um vasto conhecimento de mundo, porém, muitas das vezes, um conhecimento que não é crítico, e dentro do processo de letramento a escola dará oportunidade para que o processo ocorra.

ADENTRANDO AO AMBIENTE ESCOLAR E AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo é de suma importância para o desenvolvimento de qualquer projeto, pois permite ao pesquisador melhor compreender o seu objeto de estudo. A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública localizada no município de Paço do Lumiar.

A escolha dos sujeitos pesquisados foi feita a partir da necessidade da pesquisa, visto que se buscava tratar a alfabetização e letramento. Neste sentido, foi encaminhada para a turma do primeiro segmento da EJA.

Ao se desafiar a pesquisar a EJA, procura-se entender quais aspectos estão relacionadas as diversas dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, no que se diz respeito a Educação de Jovens e Adultos. Ao nos aproximarmos do campo de pesquisa, buscamos responder ao objetivo principal: investigar o processo de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos.

A pesquisadora realizou diversos encontros na turma analisada, onde observou de perto toda a rotina da sala. Percebeu-se que as práticas pedagógicas contribuem em muito para a permanência e a aprendizagem desse aluno, já que no início do ano letivo a turma contava com

uma professora que não levava em consideração a vida escolar dos alunos, assim como não conhecia os educandos em sua totalidade, razão essa que fez muitos alunos abandonarem a escola.

A partir das visitas, percebeu-se a necessidade de um planejamento bem mais aprofundado, um planejamento no qual estivesse escrito e que a todo momento o professor pudesse analisar e fazer as possíveis adaptações. O aluno deveria ter acesso a esse plano, para que pudesse ter a percepção de tudo que está aprendendo, mas infelizmente esse plano, não é mostrado, já que em todas as visitas, não se observou um planejamento, nem quando solicitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo obter uma maior compreensão sobre a EJA e, a partir da pesquisa realizada em campo, perceber a importância de uma prática que favoreça ao aluno dessa modalidade, já que para retornar à escola nessa fase, esse indivíduo passa por diversas situações complexas.

Apesar dos avanços da EJA nos últimos anos, ainda falta uma devida atenção a essa modalidade, trazendo de fato políticas públicas que favoreçam esses indivíduos que infelizmente estão esquecidos no processo educacional.

A escola em questão acolhe muito bem seus alunos, desde a coordenação, professores até o vigia da escola. Tem-se uma recepção onde os educandos são chamados pelos seus respectivos nomes e a professora mantém contato diariamente para saber o motivo das faltas. Esse acolhimento é muito importante, porque desde a entrada no ambiente escolar, esse aluno se sente acolhido, já que muitas das vezes enfrenta problemas com sua família por estar frequentando a escola. O processo de alfabetização e letramento é um procedimento que deve ser pensando a partir de cada aluno, com materiais que façam parte da realidade dos alunos e que se tenha uma aula prazerosa.

A escola necessita de uma formação que leve o professor a pensar na sua prática enquanto EJA. É necessário a utilização de planejamentos diários, com atividades que levem os indivíduos a pensar criticamente e que venha possibilitar a reflexão e, assim, entender a sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LAKATOS, Eva Martins; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PEDROSO, Sandra Gramilich. **Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos**. In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA UFPB, 2010. Disponível em: Acesso em: 15 dez. 2019.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

O CURSO DE PEDAGOGIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA – CAMPUS BACANGA

Carlos Richard Soares Pinheiro³⁷⁷
Maria Alice Melo³⁷⁸

Resumo: Este trabalho analisa os componentes curriculares que contribuem com a formação de professoras alfabetizadoras no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga. Foi realizada pesquisa qualitativa, incluindo pesquisa documental e bibliográfica com foco na trajetória do curso de Pedagogia e na atual configuração segundo seu Projeto Pedagógico de Curso. Como principais referenciais teóricos utilizou-se de textos de autores como Imbernón (2013), Sacristán (2013) e Nóvoa (2010). Identificou-se as configurações das estruturas curriculares subjacentes à formação de alfabetizadoras no curso de Pedagogia, em especial a única disciplina específica voltada para esse perfil formativo: Fundamentos e Metodologias da Alfabetização, com sessenta horas de carga horária. A iminente reformulação curricular incide na atualização das concepções de articulação entre formação e realidade, e das relações formativas exploradas ao longo do desenvolvimento do componente Fundamentos e Metodologias da Alfabetização, bem como a ampliação e o desdobramento desse campo em outros componentes curriculares.

Palavras-chave: Formação de Professores. Alfabetização. Curso de Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre a alfabetização, na atual educação brasileira, o Curso de Pedagogia se destaca como *locus* central de formação para docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que o chamado ‘ciclo da alfabetização’ está situado.

Neste cenário o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Bacanga, situado em São Luís, capital do estado Maranhão, apresenta relevância histórica na formação de professoras para atuar no sistema público, sendo um dos cursos da educação superior mais antigos do estado, em que, além do grande impacto quantitativo, há expressiva influência qualitativa na consolidação do campo da alfabetização no Maranhão.

³⁷⁷Universidade Federal do Maranhão, Mestrando em Educação (PPGE - UFMA). E-mail: carlosrichard10@gmail.com.

³⁷⁸ Universidade Federal do Maranhão, Doutora em Educação. E-mail: maria.alice@ufma.br

Assim, apresentamos esse trabalho como um recorte da pesquisa dissertativa intitulada: “FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTEs: travessias nos primeiros anos de atuação” que integra na linha de pesquisa “Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMA.

O problema de pesquisa foi: quais componentes curriculares que contribuem com a formação de professoras alfabetizadoras no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga? Deste modo, o objetivo deste trabalho é analisar os componentes curriculares que contribuem com a formação de professoras alfabetizadoras no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga

Foi feita pesquisa bibliográfica e documental para identificar os processos e experiências que possibilitam a formação inicial de professoras alfabetizadoras no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. A escolha desse locus de formação inicial deve-se a relevância histórica que o curso tem de formar professores/as para atuar no sistema público, sendo um dos cursos de educação superior mais antigos da capital maranhense, em que, além do grande impacto quantitativo, há expressiva influência qualitativa na consolidação do campo da alfabetização no Maranhão.

Nesta etapa foi feita uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFMA, 2007), considerando quatro etapas: “observação (crítica dos dados); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno); reflexão (crítica do processo e do conteúdo do documento); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico)” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

Assim, o estudo inicialmente apresenta aspectos gerais do Curso de Pedagogia no Maranhão, em seguida se detém na estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFMA – Campus Bacanga.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO MARANHÃO

O curso de Pedagogia é um dos cursos mais procurados no Brasil, segundo os dados do Censo da Educação Superior, de 2022. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, notamos que o curso é o maior em número de matrículas no Brasil, e também em proporção de participação feminina, sendo 92% das matrículas. Revelando

assim o motivo da decisão epistemológica de manter apenas o feminino a maioria das flexões de gênero neste trabalho e nos demais textos e publicações derivados afins a esse estudo, por respeitar a sobreposição das mulheres aos homens, tanto no curso de pedagogia como na atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar da configuração robusta de oferta e procura pelo curso, precisamos salientar que a Pedagogia não é somente um curso, uma licenciatura, e também não se resume em um diploma que habilita a atuação em áreas como gestão educacional, docência e investigação. Conforme apontado por Nóvoa (2010) em uma conferência intitulada “Pedagogia: a terceira margem do rio”, este campo situa-se entre duas margens, contornado por elas numa confluência de lados.

Começemos então pelas duas margens, criticando as dicotomias que fecham, e empobrecem, o debate educativo: Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Integração ou Seleção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? E por aí adiante [...] A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles.

Assim, a Pedagogia é realmente a terceira margem do rio de Guimarães Rosa (2001, p. 37): "nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio." Como nos diz Nóvoa, a pedagogia é a terceira margem, o próprio rio, não dicotômico, feito na viagem, na travessia, com um destino.

Ao investigarmos no cenário local, temos mais detalhes dos contornos que a Pedagogia toma em território maranhense. No estado, o curso de Pedagogia tem sua origem com a criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto de 1952. A autorização de funcionamento do curso deu-se pelo Decreto nº 32.606 de 23 de abril de 1953, sendo o reconhecimento concedido quatro anos depois, através do Decreto Nº 39.663 de 28 de julho de 1956 (UFMA, 2007).

Pela regulamentação nacional então vigente, vigorava o chamado “esquema três mais um”, que concedia o grau de Bacharel aos concluintes dos cursos de graduação com duração de três anos e o título de licenciado aos que cumpriam mais um ano de estudos no Curso de Didática (Saviani, 2020).

Assim, a reformulação curricular do Curso de Pedagogia de São Luís, foi orientada pelo Parecer Nº 259/69 – CFE, assim, em decorrência do processo de transformação que atingia as Faculdades de Filosofia, foi criada a Faculdade de Educação – FACED, na Fundação Universidade

do Maranhão, pela Resolução nº 84/71 do Conselho Diretor dessa Instituição (UFMA, 2007, p. 09).

Na década de setenta ocorreram significativas mudanças no currículo de Pedagogia, dentre as quais destacamos: a formação para o Magistério do Ensino Normal e habilitação de especialistas em Administração Escolar de 1º e 2º Graus; habilitações em Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus; Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional. Ainda nesta década, outras mudanças ocorreram como: a criação da Coordenação de Pedagogia, os Departamentos de Educação I e Educação II, estrutura que se mantém até o presente; e a extinção da FAGED.

Já na década de oitenta houveram mais alterações em relação à formação docente. Segundo Rosa,

A década de 80, para o curso de Pedagogia da UFMA, no Brasil como um todo e demais segmentos, representou um momento de autocrítica, de reflexão e busca de explicações e ampliações de novos espaços. Era preciso compreender o papel da educação na formação e no desenvolvimento humano. Alguns valores se colocavam como necessários naquele momento, como a liberdade. Certamente a educação assumiu um caráter fundamental nesse cenário de grande complexidade. A formação de professores seria um ponto de fortes discussões (Rosa, 2010, p. 68).

Assim, no ano 1987 foi aprovada a reformulação curricular do Curso de Pedagogia aprovada pela Resolução Nº 49/87 – CONSUN. Da estrutura anterior é mantida a configuração das disciplinas, no entanto há uma diminuição da carga horária do 1º Ciclo Geral de Estudos e a ampliação carga horária e créditos específicos (UFMA, 2007).

A década de 90 foi marcada pela aprovação da LDBEN nº 9.394/96, que desencadeou, mais uma vez, ações do MEC e do Conselho Nacional da Educação – CNE, no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério para adequá-la ao texto legal. Podemos notar isso a partir do artigo 64 da LDBEN nº 9.394/96,

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional”. (Brasil, 1996, s/p)

Desta forma, podemos depreender que as décadas de 80 e 90 foram marcadas por alterações intencionais no currículo. Tais modificações foram realizadas para atender as exigências que a conjuntura da época requeria das instituições, principalmente, a partir da LDBEN nº 9.394/96, que tensionou estas reformulações, por exemplo, no artigo 87, parágrafo 4º que estabelece que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Brasil, 1996, s/p).

3 A ALFABETIZAÇÃO NO ATUAL CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA – CAMPUS BACANGA

Conforme o histórico constante no Projeto Político Pedagógico 2007, do Curso de Pedagogia da UFMA,

Esses argumentos foram suficientes para indicar a necessidade de mudanças significativas no projeto de formação do Licenciado em Pedagogia, o que ocorreu em 2001, após um longo processo e discussão e elaboração coletiva de sua Proposta Curricular. Buscava-se, deste modo, formar professores melhor qualificados para atuar exatamente nas séries em que os problemas de evasão e repetência já se tornaram crônicos, contribuindo para assegurar a milhares de crianças um dos direitos básicos da cidadania: uma educação de qualidade. (UFMA, 2007, p. 12)

Portanto, esse currículo que foi pensado para atender as demandas educacionais e sociais, tais como evasão escolar e repetência, foi elaborado sob a perspectiva de que o futuro profissional deveria ter uma formação inicial sólida com aportes teóricos e metodológicos que o ajudem em sua prática educativa. Acrescenta-se ainda que a proposta se baseou nos princípios defendidos pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) nas discussões nacionais sobre os currículos de formação daquela época.

Atualmente, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA vigora de acordo com a estrutura alicerçada essencialmente em disciplinas que estão organizadas em quatro eixos formativos e respectivos subeixos, cada um deles devendo garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional. (UFMA, 2007, p. 18)

Para além da estrutura orientada por esses eixos formativos, segundo o PPC, o curso deve ser desenvolvido a partir de uma rede de relações, sendo um dos maiores desafios a compreensão do mundo atual e a contribuição da formação docente para a transformação social. Esta compreensão por parte das/os professoras/es formadoras/es em relação aos desafios da atualidade são mote para desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos específicos, necessários à formação docente.

Ao longo desta história, vale destacar que o Curso de Pedagogia da UFMA alcança, em 2022, 70 anos de funcionamento, se consolidando diante de diversas atualizações curriculares e semestralmente formando pedagogos/as para atuarem no estado do Maranhão.

Nessa mesma direção, devemos compreender esse currículo como um compromisso de desenvolver construções e diálogos que se atentem à superação da lógica colonialista e que estejam de fato compromissados com a justiça e transformação social (Sacristan, 2013). Destacamos assim, a necessidade de a partir desses aprendizados, construir conjuntos de práticas que promovam uma nova convivência ativa de saberes, um diálogo que inclua todos, em uma verdadeira ecologia de saberes (Santos, 2010). Sendo este diálogo a compreensão que emerge nos objetivos desta pesquisa, onde a busca e a análise das relações entre formação inicial e trabalho docente iniciante se constituem numa verdadeira travessia coletiva.

O desenvolvimento curricular expressa-se a partir dessa dinâmica entre o cotidiano da ação docente e as expressões dos contextos que cercam o ato de ensinar e aprender. Assim, o ato de vivenciar a educação, considerando o que é previsto no dito currículo formal e materializando os atos por meio do currículo real, imbricado pelas implicações do currículo oculto, é a forma de compreender o desenvolvimento curricular em sua totalidade (Silva, 2016).

Para Imbernón (2013), o desenvolvimento do currículo está na capacidade dos/as professores/as formadores/as de adaptar, moldar e investigar o currículo e refletir sobre ele. Segundo o autor

Se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes. É óbvio que isso exige reflexão e ação constante sobre a atuação dos docentes nas instituições educativas em sua globalidade e nas aulas, em particular (Imbernón, 2013, p. 495).

Essa percepção ampliada, sugerida por Imbernón, sobre a reflexão e ação constante na atuação docente é um marco determinante na discussão em torno da análise de um currículo. É necessário estarmos atentos a globalidade dos contornos determinantes em uma instituição ou em um curso e também no desenvolvimento das aulas e do cotidiano vivenciado pelos alunos/as e professores/as.

Para Imbernón (2013), o desenvolvimento curricular é comprovável e percebido na prática educativa, em que, no âmbito da formação docente, deve permitir aos professores/as em formação a possibilidade de estudar os problemas práticos do ensino. O currículo em desenvolvimento está vinculado a formação docente, já que se centra no conhecimento e na compreensão dos elementos que intervêm, e a formação terá a finalidade de construção a partir de estruturas, conceitos e critérios.

Imbernón (2013, p. 498) considera ainda que

Isso implica outra concepção: os docentes adquirem conhecimentos e estratégias através de sua participação no processo de desenvolvimento do currículo. Essa implicação supõe que os indivíduos estejam cientes das posições dos outros membros da instituição educacional, de suas vivências e experiências e exige, além disso, saber como participar no grupo e analisar problemas. De qualquer maneira, é preciso considerar que a formação dos professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos; eles são indissociáveis, tornam-se inseparáveis.

Por tanto, o currículo no âmbito da formação de professores é desenvolvido a partir das relações estabelecidas, especificamente, considerando a interação entre os/as professores/as e os demais membros daquele espaço formativo. Devemos considerar, ainda, as vivências, experiências e percepções no ato reflexivo desta interação, que possibilitam o aperfeiçoamento de todo o processo.

O currículo, neste aspecto, assume uma característica dinâmica e complexa em relação ao seu desenvolvimento. Dinâmica porque está envolto nas mudanças e contextos que fluem como o rio mencionado por Nóvoa (2010), quando define a terceira margem como sendo o próprio rio delimitado nas curvas das margens e na correnteza entre a nascente e a foz, ou seja, definido nos contornos e com uma direção determinada pela intencionalidade. É complexo porque está em interação com a diversidade das características dos atores sociais, correspondendo na metáfora do rio aos navegantes e ribeirinhos/as, sendo esta interação imbricada em contextos historicamente construídos.

Partindo desse currículo situado historicamente, precisamos entender a formação de professoras/es alfabetizadoras/es a partir dos componentes desse PPC. A partir da leitura completa do documento do PPC de 2007, localizamos a interface formativa com a alfabetização apenas nos seguintes componentes obrigatórios: Fundamentos e Metodologias da Alfabetização (60h), Estágio em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (90h) e Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (60h). Dos três componentes, apenas o primeiro apresenta uma ementa específica sobre o campo, que analisamos mais adiante.

A ‘Fundamentos e Metodologias da Alfabetização’, enquanto componente curricular do Curso de Pedagogia, faz parte do Eixo Formativo 02: Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico, no Subeixo 02: Formação para a Docência. Segundo o PPC, este eixo formativo tem a seguinte característica:

As disciplinas que constituem este Eixo de Formação deverão propiciar um corpo de conhecimentos capaz de assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas que o professor deverá trabalhar na escola, associados às metodologias específicas, de modo a instrumentalizá-lo para efetuar a transposição didática dos conteúdos e saberes científico-culturais, numa abordagem voltada para a aprendizagem crítica e significativa destes

conteúdos pelos alunos. Inclui ainda o domínio das novas linguagens da tecnologia educacional, através do estudo da utilização dos recursos da informática na produção de conhecimentos. (UFMA, 2007, p. 20).

A disciplina Fundamentos e Metodologias da Alfabetização é ofertada no quarto período, não tem pré-requisitos, nem mesmo Didática ou Psicologia da Educação, apesar de essas serem grandes bases formativas. A carga horária desse componente é de apenas 60 (sessenta) horas, em que devem ser desenvolvidos os conhecimentos constantes em sua ementa:

A alfabetização como questão nacional: relações históricas entre escola e alfabetização. Contribuições da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística. Alfabetismo e Letramento: concepções de aprendizagem de Língua escrita como representação gráfica da Linguagem e desenvolvimento de habilidades de utilização desse sistema para a interação social. Projetos e propostas de trabalho envolvendo a leitura e a escrita. O papel do/a professor/a alfabetizador/a: conhecimentos e habilidades. Estudo e análise de recursos didáticos e procedimentos de avaliação no campo da alfabetização. (UFMA, 2007, p. 56)

Apesar dessa ementa, notadamente o desenvolvimento da disciplina assume outros contornos além desses, extrapolando e alargando as temáticas básicas de discussão elencadas na ementa. A partir da pesquisa de Pinheiro (2023), notamos que a disciplina ‘Fundamentos e Metodologias da Alfabetização’ é atualizada constantemente e tem se debruçado, também, sobre questões atuais como, por exemplo, as concepções de letramento e alfabetização em contextos inclusivos, o atendimento especializado de pessoas com deficiência, as práticas alfabetizadoras em consonância com questões étnico-raciais, alfabetização em contextos diversos como em escolas multisseriadas e do campo, etc. Essas questões se desdobram em debates que se intensificaram após a elaboração desta ementa em 2007.

Já a disciplina “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa” trata especificamente do ensino e da aprendizagem da linguagem na perspectiva da disciplina Língua Portuguesa, não especificando saberes relacionados a prática alfabetizadora. Essa configuração apresenta relevância para a formação inicial da/o professora/o alfabetizadora/o

[...] por tratarem de modo focalizado os processos de aprendizagem da linguagem escrita – o objeto de conhecimento, os modos como se aprende; as possibilidades de ensino, etc. – elas teriam, em princípio, possibilidades de produzir, nos sujeitos formandos, mais relações com a atuação como professor alfabetizador (Vituriano, 2016, p. 108).

Desta perspectiva a formação docente para atuação na alfabetização assume um compromisso com as especificidades dos saberes voltados para o ensino da língua materna. Assim, o campo da alfabetização e a formação de professoras/es alfabetizadoras/es delimita-se como

nosso objeto central. Por isso, buscamos compreender o campo como um componente formativo essencial na formação docente no curso de Pedagogia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o Curso de Pedagogia da UFMA – Campus Bacanga, observa-se que a formação de professoras alfabetizadoras ainda se apresenta como um desafio em meio à estrutura curricular atual. Embora exista um componente específico destinado à alfabetização — a disciplina "Fundamentos e Metodologias da Alfabetização" — sua carga horária limitada e a ausência de pré-requisitos ou encadeamentos mais complexos com outras disciplinas, como Didática ou Psicologia da Educação, sugerem que há margem para aprimoramentos. Além disso, outros componentes curriculares, como o Estágio em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a disciplina "Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa" tangenciam, mas não abordam de forma direta e aprofundada a prática alfabetizadora.

O cenário de iminente reformulação curricular aponta para uma oportunidade de fortalecer a formação das professoras alfabetizadoras, integrando mais profundamente questões teóricas e metodológicas emergentes, como letramento, inclusão e diversidade. A atualização constante do conteúdo, através do diálogo com os formadores, tem permitido a inserção de temas contemporâneos e necessidades específicas, o que é essencial para adaptar a formação às demandas reais e complexas do ambiente educacional brasileiro.

Dessa forma, a formação de alfabetizadoras no curso de Pedagogia da UFMA, embora tenha apresentado avanços, ainda requer uma ampliação do tempo e do escopo dos componentes curriculares voltados especificamente para essa área. O desafio consiste em articular de maneira mais eficaz a teoria e a prática, garantindo que as futuras professoras estejam preparadas para enfrentar os desafios da alfabetização, especialmente em contextos diversos e inclusivos. Para tanto, é fundamental que o curso continue em constante diálogo com a realidade educacional e as transformações sociais, assumindo um compromisso renovado com a formação docente crítica e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/>9394.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2024.

IMBERNÓN, Francisco. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In.: SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Sabres e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 494- 507, 2013.

NÓVOA. Antonio. Pedagogia: a Terceira Margem do rio. **Atas da Conferência - Que Currículo Para O Século XXI?**. Portugal, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

PINHEIRO, Carlos Richard Soares. **Formar para alfabetizar: desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia na formação inicial de professoras/es alfabetizadoras/es**. 2023. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2023.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: _____. **Primeiras estórias**, v. 14, p. 32-37, 2001.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva Rosa. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária**. Tese (Doutorado em Educação – UNESP). Marília (SP), 2010.

SACRISTAN, José Gimeno. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: _____. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Autores Associados, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. São Luís, 2007. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf> Acesso em: 10/09/2024

VITURIANO, Hercília Maria De Moura. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de Pedagogia: sentidos de professores formadores**. Tese (Doutorado em Educação – UFRN). Natal, 2016.

O ENSINO DO ATO DE LER: O QUE PENSAM OS/AS ALUNOS/AS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Brenda Martinha Caldas Azevedo³⁷⁹
Joelma Reis Correia³⁸⁰

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo “Analisar a influência do ensino do ato de ler na concepção de alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental”. A metodologia utilizada teve por base a pesquisa qualitativa, e, a partir desta, desenvolvemos um estudo de caso. Utilizamos como técnica de geração de dados, o grupo focal, desenvolvido com 6 alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Federal de Ensino. Os/As principais autores/as que contribuíram com suas lentes para a fundamentação teórica e análise dos dados foram: Arena (1992; 2008; 2017), Jolibert (1994) e Jolibert e Jacob (2006). A pesquisa revelou que o modo como o ensino do ato de ler foi trabalhado com os/as alunos/as influenciou na sua concepção em relação a este objeto cultural, uma vez que o percebem como algo distante da vida, cujo objetivo é apenas servir para desenvolverem as atividades escolares.

Palavras-chave: Ato de Ler. Objeto Cultural. Crianças Leitoras.

1 INTRODUÇÃO

É papel da escola propiciar o ensino do ato de ler como objeto cultural. Embora o país tenha passado por avanços educacionais, esta instituição historicamente tem falhado em sua função de formar crianças leitoras. Em pleno século XXI, por exemplo, percebemos que a média de proficiência dos/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa não evoluiu nos últimos anos, pois se considerarmos que em 2019 a aprendizagem de língua portuguesa atingiu 2014, 6 pontos, no ano de 2023, apesar de ter evoluído para 213,9, ainda se manteve abaixo do resultado de 2019, conforme os dados do Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2023), mantido pelo Ministério da Educação (MEC).

Apesar do reconhecimento de que muitos fatores contribuem para essa realidade, dentre os quais destacamos questões econômicas, sociais e políticas, neste trabalho lançamos o olhar para a questão pedagógica. Em contato com uma turma do 5º ano ensino fundamental, em uma escola da Rede Pública Federal, por meio do Estágio em Docência dos Anos Iniciais do Ensino

³⁷⁹ Professora Especialista da Rede Pública Municipal de Raposa. E-mail: brenda.martinha@discente.ufma.br

³⁸⁰ Profa. Dra. do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: jr.correia@ufma.br

Fundamental, ofertado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA durante o semestre 2022.1, pudemos presenciar de perto as dificuldades das crianças em relação ao ato de ler, as quais foram acentuadas conforme os profissionais da referida escola, pelo tempo pandêmico.

A partir dessa aproximação com as crianças do 5º ano e diante da problemática apontada pela escola, desenvolvemos uma pesquisa, na qual o objeto de estudo se volta para o ensino do ato de ler, cujos resultados foram materializados no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC no Curso de Pedagogia, no primeiro semestre do ano de 2023. Neste sentido, neste artigo, apresentamos um recorte deste trabalho, o qual tem por objetivo “Analisar a influência do ensino do ato cultural de ler na concepção dos/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental”.

Para alcançar esse objetivo, nos orientamos por uma abordagem qualitativa, sendo o tipo de pesquisa o estudo de caso. Tornaram-se participantes da investigação 6 crianças, com as quais fizemos uso da técnica de grupo focal para geração de dados. Foram essenciais para a fundamentação e análise dos dados autores/as, como: Arena (1992; 2008; 2017), Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), entre outros.

2 O ENSINO DO ATO DE LER COMO UM OBJETO CULTURAL

Na tradição escolar, a chamada leitura em voz alta sempre teve hegemonia, pois a concepção de um/a bom/boa leitor/a é aquele/a que sabe pronunciar o texto, e de cuja atenção se volta para a decodificação correta das palavras e o “bom” uso da entonação. Neste sentido, deixava-se de contemplar o verdadeiro encontro do/a leitor/a com o texto, uma vez que dificilmente este/a, ao finalizar o que pronunciava, sabia dizer o que compreendeu.

Por isso, é comum no espaço escolar contemporâneo frases como esta: “O aluno leu, mas não compreendeu”. E assim, questionamos: E por que não compreendeu? Não compreendeu porque a sua preocupação é a de quem ensina está voltada única e exclusivamente para a pronúncia.

Dessa forma, se faz necessário caracterizar os pressupostos do ensino do ato de ler como um objeto cultural.

2.1 Os pressupostos para se pensar o ato de ler como objeto cultural

Temos discutido que, na prática escolar, o foco ainda recai na chamada leitura em voz alta, portanto, na decifração ou pronúncia. Essa tradição tem se perpetuado por décadas, havendo

necessidade de se problematizar com os/as professores/as a buscarem outros caminhos que, de fato, formem crianças leitoras.

Sabemos que por trás de uma prática ou caminho metodológico existem pressupostos teóricos que orientam os/as professores/as a agirem de determinada forma. No caso do ensino do ato de ler com a finalidade de formar crianças leitoras “pra valer”, temos: o objeto a ser ensinado na escola é o ato cultural de ler; as relações de ensino do ato de ler precisam ser pautadas em práticas dialógicas e, por fim, o ato de ler precisa ter o texto como unidade básica do ensino.

O pressuposto, **“o objeto a ser ensinado na escola deve ser o ato cultural de ler”**, nos afasta de um ensino que olha para esta atividade como sendo sem sentido e sem objetivo para quem está aprendendo. Geralmente, na escola, o ensino do ato de ler tem como objetivos “dar a lição” para saber se o/a aluno/a sabe pronunciar ou responder as perguntas de interpretação, muitas vezes, fazendo uso somente do livro didático.

Nesse sentido, ao ensinar o ato de ler, a escola precisa estar com o olhar voltado para a vida, pois é nela que estão os textos que usamos conforme as nossas necessidades. Quando, na sala de aula, as crianças leem por obrigação e o enfoque do ensino é somente voltado para o livro didático, o ato cultural se distancia desse processo.

É urgente pensar em um ensino do ato de ler voltado para as necessidades dos/as alunos/as. Entretanto, como já discutimos, por muito tempo a decifração imperou no modo de alfabetizar, cujo principal instrumento são as cartilhas, as quais enfatizam a repetição de frases desconexas, destituídas de sentido para as crianças e “[...] as frases justapostas das cartilhas não possuem marcas de escrita, nem um eixo de significação, nem se constituem como um discurso estruturado numa dada situação.” (Arena, 1992, p. 73).

Essa prática acaba criando uma contradição no ensino deste ato cultural, a partir de duas situações distintas, conforme afirma Arena (2008): na primeira, o/a professor/a ensina a correspondência grafema/fonema; na segunda, o ato de compreender fica sendo de responsabilidade exclusiva dos/as alunos/as. Neste contexto, a concentração por parte destes/as se volta para a pronúncia e não, necessariamente, para a atribuição de sentido, uma vez que “[...] a intenção de compreender não lhe foi intencionalmente ensinada, nem aprendeu a movimentar todo seu acervo cultural para dar sentido ao que as marcas sugerem [...]” (Arena, 2008, p. 3).

Quando as crianças são submetidas às avaliações externas, especialmente em anos posteriores, não mais vale a capacidade de pronunciar bem as palavras, mas em algo que não foi ensinado a elas, ou seja, a capacidade de compreender. Com o passar dos anos de escolarização, a

pronúncia se mostra insuficiente para os/as professores/as, portanto, no percurso inicial os/as alunos/as, parece que aprenderam a “ler”, mas, depois, demonstram que desaprenderam.

O segundo pressuposto, **“as relações do ensino do ato de ler precisam ser pautadas em práticas dialógicas”**, possibilita a criança interagir com o texto desde o início, mesmo que ainda não saiba fazê-lo convencionalmente. Para tanto, Jolibert (1994) nos instiga a pensar sobre questões que precisam ser consideradas pelo/a leitor/a que está iniciando esse processo e devem ser ensinadas pelo/a professor/a: Por que encontro este texto e o que procuro nele? Como faço para entendê-lo, isto é, construir seu sentido?

Nesse momento, o/a leitor/a começa a ter um olhar mais atento para o que deseja encontrar e, à medida que busca construir o sentido, imerge em dúvidas e pensamentos que necessitam ser externalizados tanto para o/a professor/a e/ou em confronto com os/as colegas.

O terceiro pressuposto **“o ato de ler precisa ter o texto como unidade básica do ensino”**, nos permite compreender que não é possível ensinar a ler se não for pelo texto, o qual, segundo Jolibert (1994, p.149), “[...] deve ser entendido como todo escrito autêntico [...] integral, [...] que responde a uma determinada situação efetiva. Serve para comunicar, isto é, [...] explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética de linguagem.”

A partir desses pressupostos, é possível pensar um ensino do ato de ler que, de fato, forme crianças leitoras de texto.

3 O QUE DIZEM OS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO DO ATO DE LER

Para atender ao objetivo do trabalho, a pesquisa desenvolvida se caracterizou como um estudo de caso, por investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural e, ainda, devido as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não estarem claramente definidas (Alves-Mazzotti, 2006). Consideramos, ainda, que esta pesquisa se caracteriza como tal, por dois motivos: em primeiro lugar, porque o nosso interesse pelo objeto surgiu somente quando tivemos a oportunidade de ter contato com um grupo de crianças, com o qual interagimos no semestre 2022.1, durante o Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, fomos percebendo a sua relação com o ato de ler; em segundo lugar, porque essas crianças estão inseridas em um ambiente particular, uma escola pública da Rede Federal, e fazem parte das turmas

do 5º ano desta escola, ou seja, a situação evidenciada foi algo vivenciado pelos/as alunos/as desta escola e, particularmente, no ano em foco.

A técnica utilizada para a geração de dados foi o grupo focal que, segundo Gatti (2005, p. 9), “[...] tem como objetivo captar entre os participantes percepções, os sentimentos e ideias, possibilitando a compreensão de diversos pontos de vista e processos emocionais, advindo do próprio contexto de interação criado”. Os participantes da pesquisa foram 6 crianças, as quais serão identificadas pela letra inicial dos seus nomes. Os critérios definidos para a escolha dos participantes foram: (1) aqueles que faziam parte do grupo em que estávamos como estagiária; (2) alunos/as que expressaram desejo em participar da pesquisa quando convidados/as.

Durante o período em que estivemos com os/as alunos/as no Estágio Supervisionado em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, eles foram caracterizados/as por alguns profissionais da escola como aqueles/as que apresentavam dificuldades em relação ao ato de ler. Geralmente, nós adultos, tiramos nossas próprias conclusões no que se refere à aprendizagem das crianças, mas não as questionamos diretamente sobre isso, desconhecendo, muitas vezes, que elas “produzem significações acerca da sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência” (Rocha, 2008, p. 46).

Olhando por essa perspectiva, consideramos importante iniciar o grupo focal com as crianças, questionando-as se sabiam ler, pedindo-lhes que justificassem sua resposta:

*- Eu acho que eu sei ler por causa que quando eu era bem pequena a minha tia do reforço, ela me ensinou, aí até hoje nunca mais eu tive problema nesse tipo de coisa de não saber ler. **Ela começou com DA DE DI DO DU.** (Aluno J, grifo nosso).*

*- Eu acho que eu sei ler, **por causa que eu consigo entender** o que está escrito em histórias, livros e jornais. (Aluno V, grifo nosso).*

*- Eu acho que eu sei ler **porque eu consigo entender tudo que está escrito em minha volta.** Eu consigo decorar também, tipo, se eu ler, eu posso falar as palavras que estão escritas e consigo escrever. (Aluno L, grifo nosso).*

*- Porque **quando é uma prova a gente tem que saber ler** para poder a gente saber o que eles estão pedindo. (Aluno E, grifo nosso)*

*- Saber ler **é porque o professor passa muita atividade,** ele ajuda nossa autoestima de leitura, aí a gente ler mais, **e, também, ajuda no português, na escrita.** (Aluno A, grifo nosso).*

O ser humano vai construindo sua percepção sobre o mundo a partir das relações que vai estabelecendo com as pessoas e com os instrumentos culturais, portanto, as respostas dos/as alunos/as, de certa forma, evidenciam que a sua compreensão sobre ler está estritamente relacionada às suas vivências em casa ou na própria escola. No caso dos/as alunos/as **E** e **A**, ler limita-se a atender às demandas escolares, como a realização de atividades ou provas. Portanto, eles restringem o ato de ler a algo único da sala de aula. O/a aluno/a **J** traz à tona o modo restrito e fragmentado de como iniciou o seu encontro com este objeto cultural o que, conseqüentemente, influenciou na apropriação desse ato. Essa relação com o ato de ler nos faz pensar que “[...] a criança vai sempre desenvolver o processo de identificação ao invés do processo de compreensão. Para na ‘estrutura aparente’ e julga que [...] ler é codificar sinais. Não ultrapassa essa estrutura para mergulhar na outra, na ‘estrutura profunda’” (Arena, 1992, p. 80, grifos do autor).

Por outro lado, **V** e **L** demonstram, que o ato de ler é uma questão de sentido e ultrapassa os muros da escola, à medida que enfatizam: “[...] eu consigo entender o que está escrito em histórias, livros e jornais [...]” (Aluno V, grifo nosso), e “[...] eu consigo entender tudo que está escrito em minha volta [...]”. Compreendemos, então, parafraseando Arena (2017), que o ato de ler só ganha estatuto de objeto se for usado com o fim para o qual foi criado, que se dá com o uso de suportes físicos e virtuais.

A partir do que diz o referido autor, consideramos importante indagar os/as alunos/as sobre “Como se lê ou como ensinariam alguém a ler?”, e obtivemos as seguintes respostas:

*- Eu ia começar pelo **alfabeto, as vogais**, depois quando escolhessem uma palavra no texto, eu ia ajudar ela a **soletrar** (Aluno J, grifo nosso).*

*- Eu começaria **pelas letras, quais os sons delas e a junção das sílabas e a junção de palavras nas frases**, também ia falar as palavras mais difíceis, para aprender a ler as palavras mais fáceis (Aluno A, grifo nosso).*

É quase unânime as afirmações dos/as alunos/as sobre o ensino do ato de ler iniciando-se pelas letras. Como já foi discutido, a tradição escolar demonstra que, durante esse processo, as crianças aprendiam as letras e, posteriormente, decifravam as palavras, principalmente, por meio de cartilhas.

As respostas apresentadas evidenciam o modo como os participantes aprenderam a ler e que, apesar de se encontrarem em um nível mais avançado de escolarização, não conseguem

vislumbrar uma outra relação com esse objeto cultural, até mesmo aquelas que afirmaram em momento anterior que ler é compreender.

Tendo em vista que J, ao responder sobre como sua professora de reforço a ensinou a ler, relatou: “Ela começou com DA DE DI DO DU [...]”. Ao parafrasearmos Jolibert e Jacob (2006), poderíamos perguntar: É preciso ensinar as letras? Quando se deve usá-las? É possível compreender um texto sem primeiro decifrar as letras? As próprias autoras respondem:

A resposta para essas perguntas é SIM...e NÃO. SIM, as crianças também têm de conseguir identificar as letras e entender como se articulam entre si em um sistema para gerar múltiplas palavras. NÃO, as letras não se “ensinam” mais de maneira tradicional: isoladas, descontextualizadas, prévias à compreensão leitora (Jolibert; Jacob, 2006, p. 187, grifos da autora).

Em consonância com as autoras, acreditamos que o problema não é ensinar as letras, pois as crianças precisam de fato conhecê-las, assim como a outros caracteres. Porém, ao ensinarmos isoladamente, descontextualizadas, retiramos desse processo a construção de sentido que somente pode acontecer por meio do acesso aos textos.

Dos seis participantes da pesquisa, apenas um, no caso, E, respondeu que ensinaria a ler começando por “ler livro”. Então, o questionamos sobre como ocorreu sua apropriação do ato de ler, ao que respondeu:

*Eu aprendi sozinho, eu fui conhecendo os livros, olhando o celular em casa, foi mais esforço meu para querer ler, porque na época eu queria ler bastante, eu tinha medo de em toda a minha adolescência não aprender a ler, então **coloquei minha cabeça para pensar e comecei aprender a juntar as palavras, aí fui desenvolvendo mais a leitura** (Aluno E, grifo nosso).*

Observamos, na declaração do aluno que ele se afasta do posicionamento dos demais colegas, pois quando afirma que colocou a cabeça para pensar, está nos dando pistas para entendermos que não precisamos “[...] usar boca para ler, pois no mundo da escrita é a mente que assume essa função [...]” (Correia, 2011, p. 116), apesar de, em momento anterior, ter relacionado o ato de ler ao fato de precisar fazer a prova.

Diante disso, consideramos importante perguntar às crianças como a escola possibilitou-lhes o contato/acesso ao ato de ler no 5º ano.

*- Com o projeto que vocês fizeram e **toda segunda feira a professora ***** falava que era pra(sic) gente ir na biblioteca ler o livro, e quando a gente se sentava na segunda-feira no chão ela falava pra(sic)***

gente explicar o que a gente entendeu e qual era a importância do livro pra gente (Aluno J, grifo nosso).

*- Com o projeto e a roda de leitura que a professora ***** fazia com a gente (Aluno V, grifo nosso).*

- A biblioteca também ajudou a gente a ler porque possibilitou a gente ter contato com os livros (Aluno L, grifo nosso).

*- Roda de leitura do quinto ano que a tia ***** fazia com a gente (Aluno A, grifo nosso).*

*- A professora ***** se a gente não trouxesse de casa, ela trazia os livros da casa dela, dava um tempo pra(sic) gente estudar sobre o livro e depois marcava o dia da roda de literatura (Aluno E, grifo nosso).*

É possível observar que a maioria dos/as alunos/as deram ênfase à Roda de Literatura, atividade realizada pela professora de Língua Portuguesa. Ademais, E ressalta: “[...] se a gente não trouxesse de casa, ela trazia os livros da casa dela [...]”. A diversidade de livros enriquece o espaço escolar, de modo que as crianças possuam o contato com diferentes gêneros. Todavia, é papel do/a professor/a orientar e auxiliar os/as alunos/as a explorarem esse universo, prática muito bem exercida pela professora de Língua Portuguesa.

Os participantes enfatizaram ainda que o acesso aos livros para a realização da Roda de Literatura ocorria via biblioteca, processo explicitado minuciosamente por J:

A gente tem a biblioteca, a gente ia lá, fazia o nosso cadastro, a gente podia pegar o livro e tinha aquele certo dia pra entregar, a gente pegava na sexta-feira, lia o livro no fim de semana e na segunda-feira a gente ia falar o que entendia na roda de literatura.

A biblioteca representa um espaço importante no meio escolar, em muitas situações, é a principal possibilidade que as crianças possuem para se aproximarem dos livros. Assim, “[...] a biblioteca escolar é um espaço de estudo e construção do conhecimento, coopera com a dinâmica da escola, desperta o interesse intelectual, favorece o enriquecimento cultural e incentiva a formação do leitor [...]” (Côrte; Bandeira, 2011, p. 8).

Além do acesso aos livros de literatura, questionamos os/as participantes que outros textos eles/as tinham acesso no espaço da sala de aula, o que ficou subentendido que isso somente ocorria por meio do livro didático, exceto na disciplina de Língua Portuguesa que também usava poemas, revistas em quadrinhos, mangás etc. Observamos, então, que existe a necessidade do uso de gêneros textuais diversos no espaço da sala de aula, de modo a ampliar o repertório dos/as

alunos/as, bem como alargar suas experiências acerca do mundo. Apenas o livro didático não é suficiente para que eles/as demonstrem necessidade pelo ato de ler. Neste sentido, evidenciamos que apenas na disciplina de Língua Portuguesa as crianças tiveram contato com textos, o que, de certa forma, as isenta de ampliar ainda mais seu repertório cultural e de contribuir para a sua formação como leitoras, principalmente quando tiveram poucas experiências com o ato de ler como prática cultural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para “Analisar a influência do ensino do ato de ler na concepção de alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental” foi necessário adentrar a escola para a realização do grupo focal com os/as participantes da pesquisa, tendo como base teórica autores/as que têm se debruçado sobre o ensino do ato de ler.

As concepções do ensino do ato de ler ao longo da história têm demonstrado que, na tradição escolar, a leitura oral sempre teve hegemonia, pois acreditava-se que um bom/boa leitor/a era aquele/a que sabia pronunciar o texto, e de cuja atenção se voltava para a decodificação das palavras, prática ainda recorrente em muitas salas de aula. Como consequência, crianças aprendem a pronunciar, mas não aprendem a compreender.

Com a análise dos dados, constatamos que os/as participantes da pesquisa, seguem essa mesma direção. Apesar de perceberem a influência da leitura nas nossas decisões de vários modos, não conseguem relacionar este ato ao ambiente educacional. No entanto, a disciplina de Língua Portuguesa afetou positivamente a vida dos/as alunos/as ao possibilitá-los o acesso a diversos livros, tanto em sala de aula, via Roda Literária, como nas orientações para frequentarem à biblioteca. Por outro lado, nas demais disciplinas no 5º ano, de uma forma geral, o acesso dos/as alunos/as manteve-se limitado ao uso do livro didático. Ouvi-los/as, por meio dessa investigação, foi crucial para que tivéssemos acesso à sua percepção sobre o ato de ler e como isso influencia na sua formação como leitores/as.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Bakhtin e alfabetização. **Educação**, Santa Maria–RS, v. 17, p. 71-89, 1992.

ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, 9i6linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. **Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas**, v. 9, p. 13-28, 2017.

ARENA, Dagoberto Buim. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. **In Anais do I Congresso Latino Americano de Compresion Lectora**, vol. 1, pp. 129-136. 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de amostragem do Saeb 2023** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2023. p.4. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

CORREIA, Joelma Reis. **Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão**. Marília, 2011. 146f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2011.

CÔRTE, Adelaide. Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. vol. 1. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola: A escrita como ponto entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candbal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: A PERMANÊNCIA DE UMA MERCADORIA ANTIGA

Kátia Cilene Amorim Gomes³⁸¹Joelma Reis Correia³⁸²Edith Maria Batista Ferreira³⁸³

Resumo: Este trabalho examina o processo de alfabetização na contemporaneidade considerando sua permanência como uma "mercadoria antiga". O objetivo é analisar criticamente como a alfabetização continua limitada à codificação e decodificação, sem englobar práticas sociais e culturais. A metodologia empregada é bibliográfica, abrangendo uma revisão da literatura sobre métodos de alfabetização e uma análise dos dados da Avaliação de Fluência Leitora em São Luís, Maranhão. Os resultados indicam baixos índices de fluência leitora com 66% das crianças em nível de pré-leitura, destacando a necessidade urgente de práticas pedagógicas críticas e inovadoras para enfrentar os desafios da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem. Contemporaneidade.

1 INTRODUÇÃO

Por meio da linguagem, nos constituímos como seres humanos, pois somos feitos de linguagem; é através dela que produzimos olhares, sentidos e, conseqüentemente, o conhecimento, que serve como pressuposto básico para a compreensão do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Bakhtin (2014) afirma que a linguagem é dialógica e social, e é, a partir dela, que o sujeito toma consciência de si, dependendo da interação com o outro.

³⁸¹ Doutoranda em Educação - PPGE/UFMA. Mestra em Educação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa "O Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos" - GLEPDIAL. Professora Formadora PARFOR/UFMA (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). E-mail: kamoringomes@gmail.com

³⁸² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Pesquisadora Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "O Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos" - GLEPDIAL. Coordenadora do Projeto de Extensão "Entrelinhas: Alfabetização dialógica". Faz parte da Coordenação do Grupo de Estudos "Alfabetização Humanizadora". E-mail: jr.correia@ufma.br

³⁸³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisadora Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "O Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos" - GLEPDIAL/UFMA. Integra a Coordenação do Projeto de Extensão "Entrelinhas: Alfabetização dialógica" (UFMA). E-mail: edith.maria@ufma.br

Dado que o social antecede o individual, "a própria complexidade do mundo interior dos indivíduos depende da complexidade da organização social no interior da qual eles existem" (Bakhtin, 2014, p. 53). Dessa forma, a linguagem deve ser entendida como um fenômeno social e cultural, não como um objeto isolado e acabado, mas como uma construção resultante da interação entre dois ou mais interlocutores que, enquanto seres sociais, constroem seus discursos baseados em outros discursos e diálogos.

Apresentamos esta pesquisa com o objetivo de é analisar criticamente como a alfabetização continua limitada à codificação e decodificação, sem englobar práticas sociais e culturais. Nesse contexto o processo de alfabetização na contemporaneidade tendo permanência com uma concepção e prática de que chamaremos de “uma mercadoria antiga”, para tanto, adota-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica, revisando e analisando a literatura existente sobre o tema. O estudo se fundamenta em textos teóricos que discutem a linguagem, o ensino da leitura e o processo de alfabetização no Brasil, situando, inicialmente, algumas reflexões necessárias sobre esse processo.

O texto está estruturado em partes que incluem a introdução; o desenvolvimento, que aborda a fundamentação teórica, os conceitos centrais de alfabetização; a metodologia, que descreve a abordagem bibliográfica e a seleção dos materiais analisados; análise e discussão, que examina os resultados encontrados e suas implicações para a prática pedagógica; e conclusão, que sintetiza os achados da pesquisa e propõe recomendações para futuras práticas e estudos.

2 DESENVOLVIMENTO

A alfabetização no Brasil passou -e ainda continua a passar - por várias mudanças conceituais, constituindo-se em um desafio a ser superado e vencido. Na atualidade, é um tema que tem sido de interesse para pesquisadores como Gontijo (2005, 2014), Smolka (2012), Garcia e Zaccur (2008), e movido calorosos debates, por especialistas da área, devido a não termos superado o analfabetismo. Tais políticas vêm consubstanciando diretamente as concepções de alfabetização e práticas pedagógicas de professores e instituições educativas que refletem ou não na aprendizagem dos estudantes.

No entanto, ainda encontramos, dentro das escolas, mudanças apenas na roupagem, pois o conteúdo da embalagem continua antigo, ou seja, o alfabetizar ainda restringe-se, em muitos espaços de sala de aula, somente ao ato de aprender a codificar e a decodificar a língua, sem

considerar as práticas sociais de leitura e de escrita dos sujeitos, que são reguladas por normas arbitrárias, desvinculadas de suas condições de realização.

Esse modo de conceber a alfabetização passou por um longo processo histórico e sua hegemonia alcançou o auge nos últimos 20 anos. Neste sentido, verificamos que, no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 constituíram-se num período em que, segundo Mortatti (2000, p. 257, grifos da autora), “[...] as urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela ‘abertura política’ e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais [...], ocorridas no final da década de 1970, levaram a sociedade civil a se reorganizar, dando especial consideração ao papel desempenhado pelos intelectuais de ‘esquerda’ [...]”.

Os profissionais da educação passaram a discutir as questões educacionais, considerando os aspectos econômicos, sociais, políticos e pedagógicos, tendo como fundamento a perspectiva da dialética marxista. Esse referencial teórico, conforme nos mostra a referida autora, visava superar a “consciência ingênua”, que atribui à escola uma função “redentora” e, também, a “consciência crítica reprodutivista”, que confere à escola uma função “reprodutora”.

Nesse contexto, o foco desse referencial teórico foi exatamente combater o fracasso escolar das camadas populares nos anos iniciais (particularmente, o período em que ocorre a alfabetização), devido a alfabetização, conforme explica Mortatti (2000), passar a ser reconhecida como importante estratégia para se atingir os ideais democráticos.

Surgem, nesse momento, os debates sobre os métodos de alfabetização que são concomitantes ao processo de sistematização da escolarização das práticas de leitura e escrita, ou seja, fazem parte do contexto educacional desde a institucionalização da escola como um espaço voltado para a grande população. Assim, de acordo com Frade (2007), a história permite-nos situar a discussão dos métodos, no período em que são formados os sistemas escolares, momento em que a escola percebe a necessidade de criar estratégias para ensinar a todos, ao mesmo tempo, e num mesmo espaço. Diante desse desafio, muitos pesquisadores (Mortatti, 1995; Frade, 2007; Colello, 2004), bem como professores da área de alfabetização discutem quais seriam os métodos mais eficientes: se os do grupo dos sintéticos ou os do grupo dos analíticos. Essa discussão é percebida com maior ênfase e caracterizada como debate, disputa, ou seja, a querela dos métodos, como bem situa Mortatti (1995).

Inseridos nesse contexto histórico, temos a figura dos professores alfabetizadores que sabem e compreendem a necessidade de alfabetizar. No entanto, vendo-se na condição de articuladores desse processo, muitas questões pairam instantaneamente na cabeça dos professores.

Vejamos: Qual a melhor proposta a trabalhar? Considerando que, geralmente, a partir dos problemas que começam a surgir na prática de sala de aula, os alfabetizadores, em sua maioria, vão estabelecendo referenciais teórico-metodológicos, buscando respostas supostamente válidas aos questionamentos existentes no dia a dia escolar.

É nesse contexto educacional que se desenvolvem novas perspectivas, haja vista os paradigmas mencionados para a alfabetização escolar. Os estudos sobre linguagem visavam ao desenvolvimento de um tipo de educação que considerasse o sujeito que aprende e o professor que ensina nessas relações; este, obviamente, com uma compreensão mais ampliada das práticas sociais.

No início da década de 1980, a divulgação dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), ancorada na teoria construtivista, passa a incorporar o discurso oficial-acadêmico, representando “[...] um crescimento da crença de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina” (Gontijo, 2005, p. 53), pois a Psicogênese da Língua Escrita se contrapõe às práticas tradicionais de alfabetização vigentes, as quais priorizavam os métodos baseados em listas de aptidões necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao contrário dos métodos de alfabetização, a Psicogênese da Língua Escrita passa a conceber a língua escrita “[...] como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como um código de transcrição de unidades sonoras e nem como objeto escolar [...]” (Mortatti, 2000, p. 266). Com base nessa nova concepção, a aprendizagem da leitura e da escrita supera a ideia de aquisição de uma técnica e passa ser vista como um processo interno e individual de compreensão e construção do sistema de escrita, que ocorre por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Ou seja, a alfabetização passa a ser compreendida como um processo em que a criança é reconhecida como “[...] sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada [...]” (Mortatti, 2000, p. 267).

A proposta de alfabetização, pautada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), passa a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização das cartilhas que, até então, eram os principais suportes práticos dos professores alfabetizadores. Dessa forma, conforme mostra Mortatti (2000), a ausência de métodos gera dificuldades para que as ideias da Psicogênese da Língua Escrita se configurem de fato no fazer pedagógico da época. E, assim, a tão esperada solução para os

problemas do fracasso escolar, oriunda da Psicogênese da Língua Escrita, é adiada, cedendo lugar às práticas de “caráter eclético”.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, o uso dos termos alfabetização e letramento como processos distintos, porém inseparáveis, contribui para o retorno das discussões sobre os métodos, porque, nesse contexto, é conferido à alfabetização um conceito restrito, ou seja, processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever, com ênfase nos aspectos fonético-fonológicos.

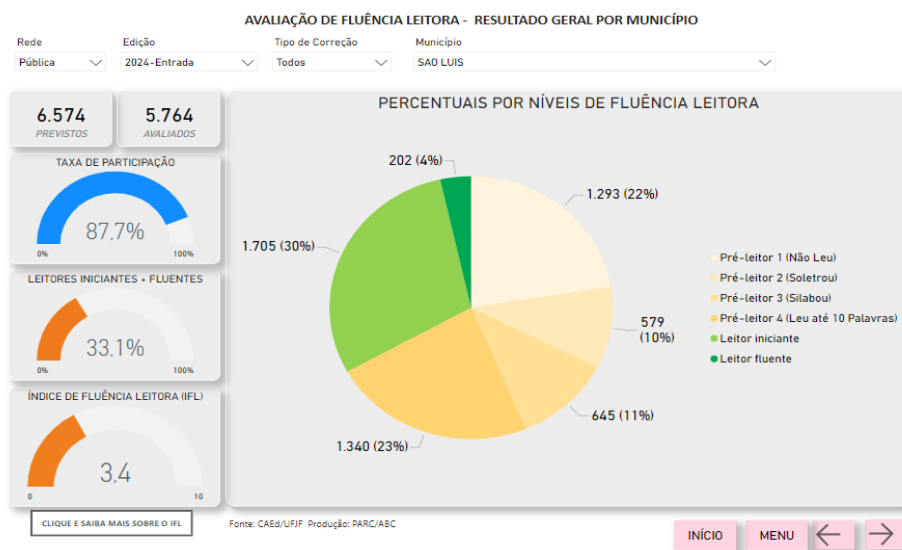
Nesse sentido, entendemos, conforme Gontijo (2005, p. 48), que a alfabetização não deve se restringir apenas à compreensão “[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]”, mas deve também ser entendida como um processo de produção de sentido, em que a linguagem escrita é encarada como um meio de interação com outro, ou seja, é necessário que a criança entenda para quem escreve, o que escreve e por que escreve.

Acreditamos que, ao defendermos uma postura de alfabetização com propostas de diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e com possibilidades de leitura produzida pelos diversos grupos sociais, poderemos vislumbrar mudanças dos índices de analfabetismo e do baixo desempenho dos alunos, que são altos e alarmantes no Brasil, mesmo com todos os projetos, formações continuadas de professores e programas do governo para sanar esse problema.

A alfabetização se constitui em um processo necessário para a formação individual e social, de vez que promove a apropriação do conhecimento, da cidadania e da realização plena das crianças. No entanto, os dados apresentados indicam que a taxa de alfabetização no Brasil ainda está aquém de um projeto societal voltado para a emancipação, especialmente na faixa etária de 8 anos.

No contexto educacional ludovicense, dados recentes sobre o processo de alfabetização, relacionados à questão leitora das crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental, em São Luís do Maranhão, referente à edição de 2024, trazem-nos grande alerta sobre a avaliação de fluência leitora, conforme gráfico que segue.

Gráfico 1: Avaliação de Fluência Leitora



Fonte: <https://sites.google.com/edu.ma.gov.br/pactopelaaprendizagem/pacto-pela-aprendizagem/monitoramento-geral>. Acesso em 16/08/2024.

O gráfico apresentado exhibe os resultados da Avaliação de Fluência Leitora para a regional de São Luís, com dados referentes à participação, níveis de fluência leitora e o Índice de Fluência Leitora (IFL).

A participação foi de 83,7%, 5.764 alunos avaliados de um total previsto de 6.574. Embora uma taxa acima de 80% seja considerada boa, os quase 17% de estudantes não avaliados podem impactar a representatividade dos dados.

Na distribuição dos níveis de fluência, apenas 34% dos alunos atingiram níveis que indicam fluência (Leitor Iniciante e Leitor Fluente), apontando que, aproximadamente, dois terços (66%) dos alunos estão em níveis de pré-leitura, o que é alarmante para uma regional que visa alfabetizar seus estudantes.

A maioria dos estudantes está nos níveis de pré-leitura (66%), com uma divisão entre os que não leram (22%), os que soletraram (10%), os que leram até 10 palavras (23%) e os que leram sílabas (11%). Esses números indicam que uma parcela significativa das crianças ainda não desenvolveu habilidades básicas de leitura, o que pode refletir falhas no processo de alfabetização inicial.

O Índice de Fluência Leitora (IFL) é de 4, em uma escala de 10, o que é um indicativo claro de que a maioria dos alunos não está atingindo os níveis esperados de fluência leitora. O

baixo índice de fluência leitora sugere que a qualidade do ensino pode estar comprometida nos primeiros anos de escolaridade. Isso pode estar relacionado a uma série de fatores, incluindo a formação dos professores, a adequação dos materiais didáticos, as condições de ensino e a falta de suporte pedagógico efetivo.

Diante do número de crianças avaliadas, temos somente 369 crianças consideradas fluentes nas escolas municipais de São Luís, ou seja, 4%, e 3.857 (66%) estão na condição de pré-leitoras. Nesse contexto, o que é considerado como leitores fluentes e pré-leitores? Com base na avaliação da fluência, CAEd/UFJF(2019, p. 3), “para ser fluente, é preciso que se automatizem os processos relacionados ao reconhecimento de palavras (consciência fonológica, decodificação e reconhecimento automático de palavras familiares), para que a criança leitora seja capaz de processar o que leu, construindo os significados e sentidos do texto, ou seja, para que ela compreenda de fato aquilo que leu”, mas como construir sentidos e significados, bem como compreensão leitora em um processo que prima por pseudopalavras?

E o que preocupa em relação à maioria das crianças são as pré-leitoras, ou seja, “o estudante que se encontra nesse perfil ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço. Nesse perfil, encontra-se, portanto, o estudante com dificuldades nas aprendizagens iniciais da alfabetização, relacionadas ao processo de decodificação”.

Diante dos dados alarmantes apresentados, a realidade da alfabetização em São Luís evidencia uma crise significativa no processo de ensino nos anos iniciais. A baixa fluência leitora, constatada em mais de dois terços das crianças avaliadas, aponta para a necessidade urgente de rever as práticas pedagógicas e os recursos disponíveis nas escolas. É imprescindível investir na formação contínua e qualificada dos professores, na adoção de metodologias eficazes e na garantia de condições adequadas de ensino para que se possa reverter esse quadro preocupante. Somente com uma abordagem mais crítica, comprometida e estruturada será possível promover uma alfabetização que verdadeiramente contribua para a emancipação social e para o pleno desenvolvimento das crianças.

2.1 Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica predominantemente bibliográfica, com o objetivo de discutir o processo de alfabetização na contemporaneidade. O estudo foi estruturado

em duas fases. A primeira fase trata do estudo bibliográfico. Nesta fase, foi realizada uma revisão da literatura para compreender os métodos de alfabetização e suas evoluções ao longo do tempo. A revisão incluiu a análise de alguns autores que tratam da temática, considerando textos de Mortatti (2000), Frade (2007) e Gontijo (2005, 2014), dentre outros para explorar a evolução dos métodos de alfabetização, a influência da psicogênese da língua escrita e as discussões sobre a “querela” dos métodos sintéticos e analíticos.

A segunda fase da pesquisa envolveu a análise de dados já existentes, relacionados à fluência leitora das crianças em São Luís/Maranhão. Foram analisados gráficos e dados da Avaliação de Fluência Leitora, incluindo informações sobre a participação dos alunos, níveis de fluência e o Índice de Fluência Leitora (IFL). Essa análise buscou relacionar os resultados com as teorias e práticas discutidas na revisão bibliográfica, oferecendo uma visão crítica sobre as abordagens de alfabetização adotadas nas escolas.

2.2 Resultados e Discussões

O gráfico da Avaliação de Fluência Leitora revela dados preocupantes sobre o desempenho das crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental em São Luís. A participação dos alunos foi de 83,7%, com 5.764 avaliados de um total previsto de 6.574. A taxa de participação é relativamente alta, mas os quase 17% de alunos não avaliados podem impactar a representatividade dos dados. Apenas 34% dos alunos atingiram níveis de fluência (Leitor Iniciante e Leitor Fluente). O restante, cerca de 66%, está em níveis de pré-leitura, com dificuldades variando de não leitura a leitura de poucas palavras ou sílabas. O Índice de Fluência Leitora (IFL) foi de 4 em uma escala de 10, indicando que a maioria dos alunos não está alcançando os níveis esperados de fluência. Somente 4% das crianças foram consideradas fluentes, enquanto 66% se encontravam na condição de pré-leitores.

Os dados apresentados no gráfico apontam para uma persistente dificuldade no processo de alfabetização na capital maranhense. A baixa proporção de leitores fluentes e o elevado número de pré-leitores destacam a necessidade urgente de reavaliar e ajustar as práticas pedagógicas.

Os dados revelam que o processo de alfabetização na contemporaneidade, permanece como uma “mercadoria antiga”, uma vez que colocamos nossas crianças em contato com métodos ultrapassados e uma avaliação sem sentido. A persistência de baixos índices de fluência leitora, apesar das reformas e dos avanços teóricos, sugere que a prática de alfabetização permanece como

uma "mercadoria antiga" — um processo que, embora ostensivamente atualizado, ainda está preso a métodos e abordagens ultrapassados, os quais não atendem adequadamente às necessidades dos alunos. Os resultados indicam que as reformas educacionais e os métodos pedagógicos atuais ainda não conseguiram superar as limitações dos métodos tradicionais, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais crítica e inovadora para enfrentar os desafios da alfabetização na atualidade.

Os resultados explicitam que, apesar das tentativas de modernização e das iniciativas educacionais em vigor, a alfabetização ainda é tratada de maneira insatisfatória, refletindo a "mercadoria antiga" mencionada no título deste resumo expandido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do processo de alfabetização contemporâneo demonstra que, apesar das mudanças nas abordagens, muitos aspectos ultrapassados ainda persistem, limitando o potencial das práticas pedagógicas. O objetivo principal deste estudo foi identificar como a alfabetização continua sendo tratada como uma "mercadoria antiga", focada na mera codificação e decodificação. As práticas pedagógicas precisam ser ampliadas para integrar a alfabetização com as realidades socioculturais dos estudantes, buscando um processo mais dialógico e inclusivo. A pesquisa revela a necessidade urgente de superação de uma visão técnica da alfabetização e avaliação do processo, para promover o desenvolvimento crítico, cidadão e humano dos estudantes.

Conclui-se que a adoção de metodologias críticas, que integrem a produção de textos orais e escritos, e que considerem o contexto social, será possível reverter os baixos índices de alfabetização. O estudo aponta que o caminho para uma alfabetização de qualidade passa pela formação contínua dos professores e pelo investimento em práticas pedagógicas emancipatórias. Assim, a superação das fragilidades educacionais dependerá de um esforço coletivo para promover uma alfabetização emancipadora, centrada no indivíduo como um sujeito histórico e cultural.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CAEd/UFJF. **Parceria pela alfabetização em regime de colaboração - PARC**. Relatório consolidado. 2019.

COLELLO, Silvia Matos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre os saberes docentes e discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização e a questão do letramento**. Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – UFES, Vitória: PPGE, v. 11, n. 2, p. 42-72, jan./jun. 2005.

_____, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa (revista eletrônica)**. São Paulo: CNPq, v. 3, p. 91-114, 1995.

_____, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização: (São Paulo/ 1876 – 1994)**. São Paulo: UNESP, 2000.

SMOLKA, Ana Maria Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O USO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA CE NINA RODRIGUES

Bruna Rafaelle Castro de Oliveira

Resumo: aborda-se sobre a importância do letramento literário nas salas de aula. Propõe-se refletir a realidade da leitura dos alunos da escola CE Nina Rodrigues e como aconteceu a formação leitora desses jovens. Utilizam-se de questionários e observações para cruzar dados e compreender a realidade da relação aluno/leitura. Objetiva-se expor a relevância das sequências didáticas na construção do letramento literário. Conclui-se que a interação entre aluno e leitura literária só se concretizará através das estratégias docentes.

Palavras-chave: Letramento literário. Sequências didáticas. Leitura.

1 LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO LITERÁRIA

É relevante compreender a relação da literatura com a formação do leitor literário, em especial na educação básica, momento no qual os jovens iniciam os primeiros contatos com a literatura e seus respectivos ensinamentos. No entanto, mesmo o estudo literário estando inserido no componente curricular da língua portuguesa, ainda se tem alguns questionamentos, principalmente, acerca da inserção dos textos literários em sala de aula e como esses jovens têm se relacionado com a leitura.

Que o ensino da literatura é importante para a formação do indivíduo, professores e alunos estão habituados a ouvir, no entanto, cabe agora discutir como seu ensino, e seu caráter humanístico afeta, não só o currículo escolar, como também a sociedade como um todo. Cabe também discutir como o ensino da literatura, dentro da sala de aula, é capaz de formar leitores literários, a fim de furar a bolha na qual ela pertence, comumente lida por especialistas e uma pequena minoria de apreciadores, e expandindo-se à população de modo geral.

Sob essa perspectiva, estudar como o uso das sequências didáticas podem favorecer o letramento literário na escola CE Nina Rodrigues, torna-se primordial como mediadora na formação do leitor literário dentro do ambiente escolar e fora dele. Segundo Franco (2018) “A

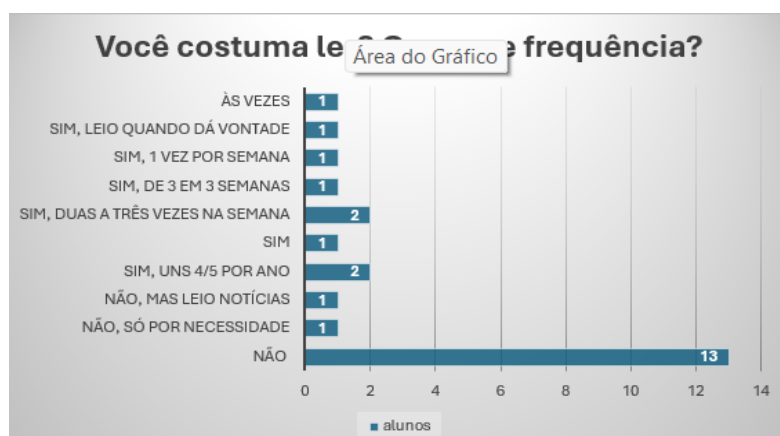
sequência didática vem como uma sugestão da ação pedagógica. A todo momento, o docente pode intervir para a melhoria no processo ensino e aprendizagem”.

2 DIAGNÓSTICO DE LEITURA DOS ALUNOS DO CE NINA RODRIGUES

Segundo Eagleton (1983), o conceito de literatura é bastante complexo e de difícil solução, em especial, quando afirma que narrativas, a depender de diversos aspectos e contextos, podem ser consideradas ou não literárias dependendo da época na qual ela está inserida. Isso nos leva a entender a literatura como subjetiva, variável e mutável. Logo, ensinar algo tão subjetivo torna-se ainda mais difícil quando sua prática depende da aceitação do público, cabendo à escola a responsabilidade por essa aproximação.

Com base nos questionamentos acerca da relação da leitura com os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola CE Nina Rodrigues, buscamos por meio de entrevistas e questionários identificar os níveis de leitura dos alunos; a frequência com que ela é praticada; o que eles entendem por literatura e os interesses dos alunos, para que, por meio deles, sejam construídas sequências didáticas a fim de fomentar a leitura literária no ambiente escolar. Como respostas a algumas dessas perguntas obtivemos:

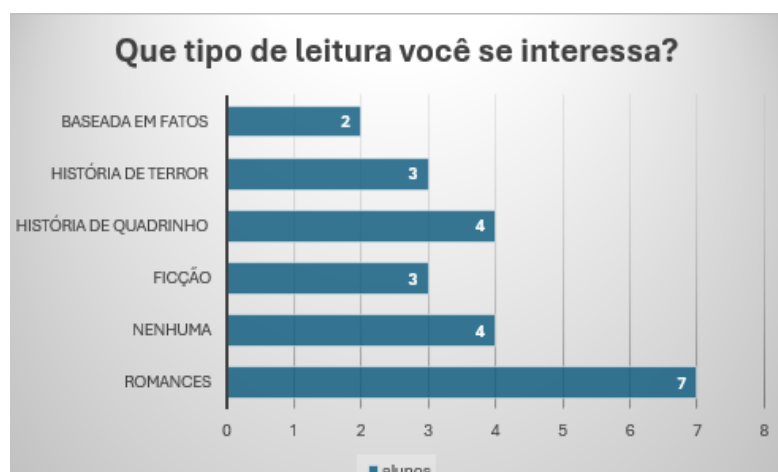
Gráfico 1- Questionário dos alunos



Fonte: A autora (2024)

Com base nas respostas obtidas acerca do primeiro questionamento, “você costuma ler com frequência?”, podemos perceber que os alunos da turma 302 não costumam praticar a leitura em seu dia a dia. Confirmados com a 5ª edição do estudo “Retratos da leitura no Brasil” do instituto PROLIVRO (2022) que afirmam que 66% dos brasileiros não costumam ler textos com mais de 10 páginas. Por outro lado, vemos que uma pequena parte dos alunos leem com frequência, ou pelo menos semanalmente, o que já se mostra um avanço na busca pelo leitor literário.

Gráfico 2- Questionário dos alunos



Fonte: A autora (2024)

Observamos, a partir do interesse dos alunos, uma maior aceitação por romances com 7/24; e, em segundos lugares, as histórias em quadrinhos e a opção “nenhum interesse”. Assim, devemos, por meio desse resultado, buscar trazer, para as aulas de literatura, gêneros os quais esses jovens já estejam familiarizados, a fim de iniciar a prática da leitura literária, e posteriormente, os estudos de outros gêneros. A escolha pelo romance, mostra-se principalmente pela presença de narrativas e elementos textuais próximos à realidade dos alunos. Conforme afirma Mendes (2022 p. 10) quando diz que o romance apresenta “uma relação com a história e ao real, por um modo de escrita, por uma temática e por um objetivo estético e moral em que o leitor vive as possibilidades humanas que nem sempre pode viver no seu dia a dia”.

Gráfico 3- Questionário dos alunos



Fonte: A autora (2024)

Com relação ao questionamento ‘Você já leu alguma obra literária? Qual?’, tivemos um percentual positivo, uma vez que apenas 4 dos 17 entrevistados responderam negativamente. Por meio desses questionários, podemos constatar aqui, que as estratégias utilizadas pelos professores têm contribuído para a inserção da leitura em sala de aula, conforme vemos no caso do gráfico acima, que traz a obra *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, como a mais lida.

Essa pesquisa foi feita logo após o trabalho do professor sobre romantismo brasileiro, através de uma **sequência didática**, na qual a obra foi citada, instigando os alunos a buscarem a leitura por completo. Desse modo, podemos perceber que, o uso de sequência didática, nas aulas de literatura, de forma contextualizada, dialogada e planejada, tem surtido efeito na formação literária inicial desses jovens.

3. As sequências didáticas como fomentadoras da leitura literária

Sequência didática corresponde há “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz, 2004, 97). Em outras palavras, podemos inferir que o termo ‘sequência’ corresponde à quantidade de eventos consecutivos, num período de tempo ou espaço; e didática, à arte de ensinar através do desenvolvimento de técnicas e métodos para tratar preceitos científicos. Logo, sequência didática (SD), “nada mais é que uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução de atividade” (Legey, Mól, 2021, p.1), com fins educativos.

Nesse sentido, a fim de melhorar a prática pedagógica e vinculá-la aos assuntos propostos pela BNCC, as sequências didáticas servem como facilitadoras para o processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, para o letramento literário dos alunos. É através dela que os professores encontram alternativas para trabalhar a leitura em sala de aula desvinculadas dos modelos tradicionais que tendem a afastar os discentes da prática leitora.

Com sequências didáticas bem elaboradas que levem em consideração a realidade dos alunos, seus interesses e conhecimentos prévios, temos uma participação mais ativa desses estudantes proporcionando, assim, uma maior interação entre aluno/ensino. Proposta essa que vai ao encontro do próprio conceito de sequência didática de Zabala (1998) que define como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem como princípio” a participação tanto de professores quanto dos alunos. Segundo Oliveira (2001), as sequências didáticas têm por objetivo:

1. - Conduzir os discentes a uma reflexão e apreensão acerca do ensino proposto na sequência didática;
2. - Almejar que estes conhecimentos adquiridos sejam levados à vida dos estudantes e não somente no momento da aula ou da avaliação;
3. - Organizar os conteúdos pedagógicos através de temas, objetivos, conteúdo que atendam as necessidades do projeto didático, dos professores e dos alunos;
4. - Organizar as atividades pedagógicas de tal forma que garanta a transversalidade de seus conteúdos temas e objetivos; -Preparar técnica e academicamente o professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção dos conhecimentos específicos com o grupo alunos sob sua responsabilidade, posto que seja fundamental que se procure, através de pesquisas, ter conhecimentos prévios que ultrapassem o senso comum, o óbvio (OLIVEIRA, 2001, p. 74).

Além das estruturas necessárias para a elaboração de uma sequência didática, é importante também que abordem temas contemporâneos e transversais para que haja uma maior participação desses jovens, a fim de buscar uma aproximação, e gerando, assim, interesse pelo objeto estudado. Sob essa ótica, “para compreender o valor pedagógico e as razões que justificam uma sequência didática é fundamental identificar suas fases, as atividades que a constituem e as relações que estabelecem com objetos de conhecimento” (Franco, 2018, p. 6).

Logo, tendo em vista a tentativa de uma aproximação dos conteúdos significativos para os alunos, na busca por uma educação que realmente funcione como modificador social, optamos pela utilização de temas contemporâneos transversais a serem discutidos em sala de aula a partir de obras literárias. Segundo Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 7):

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua

educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade.

Nessa abordagem, discute-se tanto aspectos estilísticos da língua, contextualização histórica e social, como também se desenvolve atividades relacionadas a realidade desses jovens, através de questões sociais, culturais, éticas e ambientais, de forma leve, significativa e intercalada aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos através do senso comum ou cientificamente. Como podemos ver na sequência didática abaixo:

Tabela: Sequência didática ‘LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO POEMA *NÃO HÁ VAGAS*: as denúncias de um autor maranhense na literatura contemporânea’

Práticas de Linguagem/Texto: Leitura		Número de aulas: 4
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO POEMA <i>NÃO HÁ VAGAS</i> : as denúncias de um autor maranhense na literatura contemporânea		
OBJETIVOS DE ENSINO	METODOLOGIA	
• Estratégias de procedimentos de leitura • Percepção de contexto • Formas de expressão •	Antes da leitura -Iniciação da conversa sobre a função da literatura enquanto objeto cultural -Questionamentos sobre conhecimentos prévios sobre poesia e o que se espera a partir de suas leituras -Esclarecimentos sobre a função da poesia como formas de expressão -Indagações sobre as leituras dos alunos e seus respectivos gostos -Apresentação das principais características do gênero poético -Esclarecimento sobre a poesia e seus recursos estilísticos -Elaboração de especulações e previsões em torno do tema	
DESCRIPTORES E HABILIDADES	Durante a leitura da obra -Realização da leitura individual e silenciosa para que os alunos tenham o primeiro contato a linguagem do texto -Início da leitura colaborativa ou compartilhada (um parágrafo por estudante, ressaltando a oralidade) -A leitura será feita mediante pausas para a identificação de termos e expressões fora do nosso uso habitual	
(EM13LGG10) Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais). (EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundos presentes nos discursos de diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos		
MATERIAIS NECESSÁRIOS		

Texto impresso do poema <i>Não há mais vagas</i> Data Show Computador Material de apoio: registros e interações	-Incentivo aos discentes leitores para que destaquem informações que sejam pertinentes ao tema discutido -Pausa para que os alunos façam questionamentos ou discussões sobre o objeto lido Após a leitura -Discussão sobre o tema retratado na obra <i>Não há vagas</i> -Esclarecimento sobre cada parágrafo do texto e o que pode ser inferido a partir dele -Análise das temáticas discutidas no texto levando em consideração o contexto no qual ele está inserido -Comparativo com as questões sociais discutidas no texto e problemas sociais atuais -Convite aos alunos para que expressem suas opiniões sobre o texto apresentado -Explicação aos alunos sobre a realidade social brasileira na década de 60, ano de publicação da obra. -Destaque para alguns temas como fome, inflação e censura na década de 60. Momento de ampliação -Solicitação aos alunos para que tragam outras formas artísticas de expressão que contenham temas sociais que reflitam a realidade brasileira -Após as apresentações, o restante da turma deve identificar quais temáticas sociais estão presentes Trabalho em grupo -Os alunos serão separados em grupos de 5 integrantes, -Em seguida irão, em consenso, escolher entre os temas sociais mais discutidos, e produzir um poema ou refrão de música que trate desses assuntos -Por fim, a apresentação das produções para o restante da turma
Avaliação da aprendizagem Avaliação dar-se-á no percurso e no processo de desenvolvimento da sequência didática a partir da observação os seguintes itens: ▪ Conhecimentos prévios e ativos ▪ Participação e desenvolvimento durante o percurso e discussões desencadeadas ▪ Percepção dos alunos em relação aos textos trabalhados ▪ Capacidade em discutir, interpretar e dialogar com os textos trabalhados	

Fonte: A autora (2024)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, é parte de uma pesquisa sobre letramento literário e formação do aluno leitor, logo, ele nos possibilita perceber a como tem se dado a relação entre aluno e leitura literária em sala de aula, além de nos mostrar a importância em buscar estratégias que possam aprimorar a prática docente e os resultados obtidos através dela.

Desse modo, podemos perceber que a relação entre aluno e leitura de obras literárias, tem se tornado uma atividade cada vez mais escassa nas salas de aulas do ensino médio, então, vê se, através das sequências didáticas, uma possibilidade dessa interação. Além disso, buscamos salientar que, além das estruturas, objetivos e metodologias escolhidas nas sequências didáticas, as temáticas também são relevantes, tendo o poder de aproximar ou de afastar o aluno do processo ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, não podemos afirmar ainda as conclusões desta pesquisa, visto que está em processo de investigação. No entanto, já podemos constatar que a prática docente e as estratégias por ele adotadas, são de suma importância para a formação do leitor e para construção da sua identidade social.

REFERÊNCIAS

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EAGLETON, Terry. **The Event of Literature**. New Haven and London: Yale University Press, 2012.

FRANCO, Donizete Lima. **A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio**. Revista triângulo, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018.

LEGEY, ANA PAULA. **Você sabe o que é uma sequência didática?** Rio de Janeiro, 2021.

MENDES, Luana. **Desenvolvendo a visão crítica leitora no ensino médio através da leitura de romances**. revista diálogo e interação, v. 16, n. 1, p. 9-66, 2022.

OLIVEIRA, M. M. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Revista Educação**: Porto Alegre: INTERFACES BRASIL/CANADÁ, V1, N.1, 2001.

ZABALA, A. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

OS ATOS HUMANOS DE LEITURA E DE ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR E NO SEU ENTORNO: UMA VIVÊNCIA EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA - MA

Patrícia Cristina Peixoto Coêlho Santos³⁸⁴

Leandra Pinto Araujo³⁸⁵

Resumo: O presente trabalho apresenta o relato de uma experiência educativa que foi desenvolvida em uma escola pública do município de Santa Rita – MA, intitulada “*A leitura e a escrita na vida*”. Esta atividade objetivou o desenvolvimento dos atos de ler e de escrever das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio da vivência com os gêneros textuais, com a literatura infantil e com a presença da escrita na comunidade onde vivem. A culminância desta ação aconteceu com a apresentação de trabalhos por meio de uma exposição coletiva. Utilizou-se uma abordagem bibliográfica e qualitativa para obtenção das percepções através de fotos, observação participante e intervenção pedagógica durante os encontros com as crianças. Baseou-se nas concepções teóricas de Bajard (2021, 2012), Bakhtin (1998, 1997), Vigotski (2010, 2001), Freire (1987) e outros.

Palavras-chave: Criança. Leitura. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

O contato com a leitura e a escrita na escola proporciona à criança vivenciar novas descobertas através das interações realizadas com outros discentes, com o educador e com os demais profissionais que fazem parte da escola. Por meio dos atos humanos no decorrer do processo de aprendizagem, esse contato passa a ser de grande relevância social e cultural para ela que começa a descobrir a importância de aprender novos ensinamentos além dos aprendidos no espaço familiar, já que apresenta um conhecimento prévio de grande valor para a aquisição de novos ensinamentos pedagógicos.

Porém, ainda é presente em algumas práticas de alfabetização o uso de cartilhas, o trabalho com as letras do alfabeto e de sílabas desconectadas de um texto que não apresentam nenhum contexto significativo para as crianças. O treino dos sons das letras predominante no

³⁸⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED – UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL – UFMA. Graduada em Geografia e Pedagogia pela UFMA. Supervisora Pedagógica na SECMED – Bacabeira - MA. E-mail: patycpcasantos@gmail.com

³⁸⁵ Especialista em Supervisão Escolar. Integrante do Grupo de Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL – UFMA. Graduada em Pedagogia pela UEMA. Supervisora pedagógica da SECMED – Santa Rita -MA. E-mail: leandrapintoaraujo@gmail.com

método fônico ainda é trabalhado no início do processo de aquisição da leitura e, só depois de conhecer esses “sons”, que oportunizam a elas, o uso de textos; e, muitos deles, desconectados da sua realidade enquanto ser humano. Isso faz surgir a questão problema: De que forma os educadores podem proporcionar uma aquisição da leitura e da escrita com ênfase na realidade da criança através das relações dialógicas presentes nas práticas pedagógicas de alfabetização?

A criança, ao ter a oportunidade de ter acesso aos textos e conhecer o seu real significado, começa a perceber a necessidade de aprender a ler e a escrever com sentido, podendo ser proporcionado por meio das relações dialógicas com o outro e com o acesso aos diversos gêneros textuais e aos livros da literatura infantil.

Por meio do diálogo através dos enunciados direcionados aos textos, ao uso das palavras contextualizadas proferidas pelo educador e nas relações com os colegas de sala de aula, faz a criança ampliar a sua curiosidade em querer aprender sobre tudo o que está ao seu redor, tanto no ambiente escolar como na comunidade em que vive (Bajard, 2021).

Isso reforça o uso dos textos em situações e contextos reais, ou seja, momentos vividos pelas crianças como fontes ricas de textos, pois já nascemos imersos na linguagem. Cabe à escola, através de seus docentes, aproveitar os discursos provenientes desses contextos, tornando-os temas desencadeadores de atividades didáticas para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Diante do que foi mencionado, este relato apresenta reflexões a respeito de uma experiência educativa que aconteceu na Escola Municipal Manoel Viana, localizada no povoado Rancho Papouco em Santa Rita – MA, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com o tema *“A leitura e a escrita na vida”*. O objetivo desta experiência foi promover o desenvolvimento de atos de ler e de escrever, com a realização de atividades voltadas para o ciclo de alfabetização nos mais variados contextos considerados significativos para elas.

A culminância resultou no desenvolvimento dos atos de ler e de escrever dos discentes, por meio de vivências com os gêneros textuais, com a literatura infantil e com a presença da escrita na comunidade onde vivem. Foi realizada no final do 1º semestre do ano letivo de 2024, com a organização de uma exposição de atividades desenvolvidas durante os meses de maio e junho.

Este breve relato irá abordar o tema intitulado em Os Atos Humanos de Leitura e de Escrita no Espaço Escolar e no seu Entorno: uma vivência educativa no município de Santa Rita – MA. Será apresentada uma seção voltada para o ato de ler e de escrever numa perspectiva dialógica, subdividida em: As práticas pedagógicas do educador durante o processo de

alfabetização e Relato de uma experiência leitora, apresentando os resultados deste trabalho educativo que, de alguma forma, contribuíram para a construção do conhecimento abordado neste trabalho.

O percurso metodológico baseou-se numa abordagem qualitativa por meio de observações e reflexões e interventiva realizada durante o acompanhamento das atividades ao longo do seu desenvolvimento, bem como, apresentado uma fundamentação teórica baseada nos estudos de Bajard (2021, 2012), Bakhtin (1998, 1997), Vigotski (2010, 2001), Freire (1987) e outros, que concebem a aquisição da leitura e da escrita por meio de atos humanos em um processo de interações históricas e sociais.

2 O ATO DE LER E DE ESCREVER NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

2.1 As práticas pedagógicas do educador durante o processo de alfabetização

Práticas docentes que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita são primordiais para o processo de alfabetização das crianças, não de forma mecânica ensinando apenas a codificação, a decodificação de sílabas e o som das letras, mas, numa perspectiva que favoreça o diálogo e a interação humana, possibilitando vivenciar o ato de ler e de escrever a partir de textos significativos, pois “[...] a leitura não é um ato que antecede a compreensão; ela é a compreensão. É a investigação do sentido que leva as crianças a conquistar os códigos em funcionamento no livro e não o domínio do código que dá acesso à leitura” (Bajard, 2021).

Dessa maneira, se faz necessário um embasamento teórico que respalde a importância do aprendizado da criança a partir dos atos humanos que favoreçam a aquisição da leitura e da escrita e as competências necessárias que perpassam todos os componentes curriculares, especificamente o da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais e dentro deste, a literatura, “possibilitando vivenciar os elementos históricos e culturais presentes na sociedade na qual está inserida, pelo fato das concepções de leitura de muitos professores alfabetizadores refletirem diretamente sobre suas práticas docentes” (Arena, 2021).

Segundo Bakhtin (1997), a leitura é concebida como uma ação de constante movimento no qual envolve três atores: o autor, o texto e o leitor. Sendo que por ser concebido como um sujeito histórico social conduz para dentro do texto suas experiências culturais. Sob essa concepção, a leitura constitui-se no processo de interação verbal, mediada pelo livro e por seus

interlocutores ativos, constituídos por sua vez, pelas suas histórias de vida, valores, experiências, medos, desejos, contradições, indignações e, principalmente, por suas realidades históricas concretas.

A linguagem escrita apresentada à criança precisa estar dentro de um contexto significativo para ela, de forma a representar o seu uso social e a sua importância para que haja uma compreensão da forma como ela está apresentada, ou seja dentro os mais variados suportes.

O uso de textos nas relações dialógicas, Goulart e Souza (2015, p. 48) considera que:

Se partimos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido. As análises de unidades linguísticas menores, como letras e sílabas, também têm o seu lugar, mas não como ponto de partida ou de chegada. Elas são parte do processo de apropriação do sistema de escrita e não a finalidade do trabalho de alfabetização.

No que se refere às instituições de ensino, Vygotsky (2010) esclarece que a função da escola consiste em direcionar a criança a alcançar o que lhe falta e não a relegar ao abandono e presa a um universo específico. Um ensino que esteja orientado até uma etapa de desenvolvimento que já foi efetivado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, porque dessa forma o ensino não está dirigindo o processo e sim indo atrás dele. O autor afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (Vygotsky, 2010, p. 115).

Diante dessa concepção, é necessário que o indivíduo se apossa da palavra e seja capaz de desvelar os sentidos de um texto (escrito, falado, de imagem), bem como redigir com eficiência para ser compreendido, porque só assim, a palavra deixará de um ser instrumento de dominação para se tornar em instrumento de libertação do indivíduo, possibilitando, a partir da reflexão, que ele se torne o protagonista (o sujeito) da sua história.

2.2 Relato de uma experiência leitora

A importância de desenvolver a prática da leitura e da escrita em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental é evidenciada em uma experiência com o tema “*A leitura e a escrita na vida*”, realizada no povoado Rancho Papouco na cidade de Santa Rita - MA, no 1º semestre do ano de 2024, desenvolvida pela equipe pedagógica da Escola Municipal Manoel Viana.

Os atos humanos direcionados às práticas de leitura e de escrita no discurso dialógico, impulsiona-se a fazer a seguinte reflexão: De que forma os educadores podem proporcionar uma

aquisição da leitura e da escrita com ênfase na realidade da criança através das relações dialógicas presentes nas práticas pedagógicas de alfabetização?

Para Freire (1987), esta aquisição pode ser construída na relação educador-criança, possibilitando uma educação voltada ao desenvolvimento do processo de humanização das pessoas, que se efetiva por meio do diálogo, já que este se constitui como elemento fundamental para a humanização.

O percurso metodológico ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa nos momentos de planejamento, da observação, na seleção de atividades propostas na sequência didática, nos registros e nas ações diante das intervenções pedagógicas. Priorizou a vivência com a leitura e com o uso social da escrita no ambiente escolar e fora dele, aprimorando uma aproximação com a sua realidade histórica e com a sua cultura, já que “[...] por meio da linguagem se constituem os sujeitos e as relações sociais, e também áreas de conhecimentos, esferas sociais e linguagens sociais de várias naturezas” (Bakhtin, 1998, p. 96).

Nos meses de maio e junho de 2024 foram desenvolvidas as práticas de aprendizagem presentes na sequência didática com o direcionamento da educadora da turma do 1º ano e com a colaboração da equipe pedagógica da escola. Foi proporcionado às dez crianças, apreciar escritas de fachadas, placas, anúncios e todo tipo de escrita presente na comunidade onde a escola está inserida, mostrando a elas como podem ser identificadas, quais as suas funções e importância na comunicação entre os moradores do povoado Rancho Papouco e das pessoas que de alguma forma frequentam o local. Os caracteres que puderam ser reconhecidos, as palavras, frases e pequenos textos lidos pelas crianças em cada suporte, permitiram a elas a construção de sentidos em cada elemento apreciado nos arredores da escola e trazendo para dentro da escola, a linguagem da vida real. Assim, Goulart e Souza (2015, p. 9), evidencia construir uma metodologia de alfabetização que valorize as falas das crianças e os seus saberes, por considerá-las legítimas expressões sociais, e que tome essas falas e esses saberes como ponto de partida da prática pedagógica.

Figura 1 – Passeio pela comunidade



Fonte: ARAUJO (2024)

Esta imagem acima representa uma aula diferente onde as crianças passeiam na comunidade, identificando fachadas escritas e tirando fotos. No momento tiveram a oportunidade de ler em conjunto cada enunciado encontrado explorando o verdadeiro significado de cada mensagem escrita. A docente teve o papel de mediadora no processo de aprendizagem, contribuindo com cada criança que ainda não sabia ler de maneira convencional, proporcionando a todos a oportunidade de vivenciar os atos de ler e de escrever, já que “o desenvolvimento das funções mentais superiores como a leitura, é promovida pela interação social, mediadora instrumentos culturais, como linguagem escrita” (Vygotsky, 2001).

A seguir uma imagem das crianças explorando as fotos no dia da culminância.

Figura 2 – Exposição de fotografias



Fonte: ARAUJO (2024)

A culminância ocorreu no final do mês de junho de 2024, com a participação e empenho de todos os componentes da equipe pedagógica da escola, a educadora da turma e as crianças. Esta experiência proporcionou ver a escola como um lugar de transformação humana por meio dos atos de leitura e de escrita através das práticas pedagógicas em prol de uma alfabetização baseada na perspectiva dialógica, assim como, a vivência das crianças com esses atos na comunidade em que vive, buscando compreender o sentido para a vida no meio em que vive.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atos humanos de leitura e de escrita são primordiais para as relações dialógicas no processo de alfabetização diante da produção de sentidos por meio dos textos que trazem alguma contribuição social e cultural para a criança. Por meio desses atos, o educador tem a oportunidade de exercer a sua prática docente com responsabilidade e com a garantia de aprendizagem significativa às crianças presentes no ambiente escolar.

O contato com o outro, o momento de escuta, a presença da linguagem escrita nos gêneros textuais e na literatura infantil, contribuem significativamente com a prática do educador numa perspectiva dialógica. Para Bajard (2012), a prática e a reflexão desenvolvem um repertório de didáticas inovadoras de leitura e produção da escrita com crianças com foco no gosto de ler, e no prazer pela leitura e literatura, contribuindo para a formação do pensamento crítico.

O planejamento e execução da sequência didática na Escola Municipal Manoel Viana, localizada no município de Santa Rita – MA, contribuiu com a possibilidade de crianças e profissionais da educação desta instituição de ensino vivenciarem os atos humanos de ler e de escrever, estando presente a linguagem escrita na sala de aula, na escola e na comunidade do Rancho Papouco.

Portanto, as práticas de leitura de textos dentro de um contexto significativo, contribuíram com o processo de alfabetização destas crianças. E esta experiência educativa destacou o valor atribuído às relações dialógicas durante as interações de ensino e aprendizagem entre crianças, educadores e demais profissionais da educação, contribuindo na formação de leitores conscientes e críticos e produtores de textos baseados no contexto da comunidade em que as crianças estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. **Por uma alfabetização humanizadora**. Núcleo de alfabetização humanizadora, n. 2, p. 1-6. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 12 de setembro de 2024.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2021.

_____. **A descoberta da língua escrita**. Cortez. 1ª edição 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Tradução de Autora Fornoni, José Pereira Jr. et alii. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOURLART, Cecília M.A. e SOUZA, Marta Lima de (orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRÁTICAS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DE SÃO LUÍS – MA

Camila Nayane Freire Trindade³⁸⁶Elaine Gabriel de Sousa³⁸⁷Ingrid Lopes dos Santos Garros³⁸⁸Isabela Souza Mendes³⁸⁹

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas docentes de alfabetização e suas contribuições na aprendizagem de crianças do ensino fundamental em uma escola de São Luís, Maranhão. A pesquisa levou em conta a abordagem qualitativa, onde foi realizada a revisão bibliográfica, o estado da questão e a pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas com duas professoras da escola UEB Henrique De La Roque (Unidade Polo e Anexo), onde foi possível constatar, através das análises, quais as práticas mais utilizadas na rede municipal; a complexidade e as dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras, além da importância da alfabetização como processo contínuo e fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas Docentes. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Antigamente, saber ler e escrever era um privilégio de poucos, mas com o advento da educação como um direito público e subjetivo, essas práticas se tornaram mais acessíveis, (Mortatti 2004). Desde então, várias pesquisas já foram realizadas a fim de se aprender mais sobre os métodos e práticas existentes no processo de leitura e escrita. Mortatti (2004), por exemplo, foi uma das estudiosas que contribuiu para que fosse observada a história da alfabetização no país, bem como suas concepções e os métodos utilizados.

Segundo Ferreira (1996, p. 47), “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”, ou seja, o indivíduo possui um papel ativo no seu aprendizado. Seguindo na mesma temática, Freinet (1977) realizou pesquisas referentes à experimentação como base fundamental de que toda criança tem seu potencial imaginativo, criativo e investigativo, e precisa da interação

³⁸⁶ Aluna da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: camila.nayane@discente.ufma.br

³⁸⁷ Aluna da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: gabriel.elaine@discente.ufma.br

³⁸⁸ Aluna da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ingrid.garros@discente.ufma.br

³⁸⁹ Aluna da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: is.mendes@discente.ufma.br

com a natureza, criando assim o método de alfabetização natural da escrita. Desta forma, pode-se entender a alfabetização como uma etapa que vai fornecer liberdade e autonomia na vida da criança.

Desse modo, considerando a importância em torno do processo de alfabetização, a presente pesquisa justifica-se no intuito de contribuir com a ampliação de produções acadêmicas sobre o tema e de debater através do levantamento feito sobre quais são as práticas docentes que estão sendo utilizadas nos dias atuais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização dos(as) alunos(as). Por isso, a partir do exposto, tais perspectivas suscitam um questionamento que serviu de guia para o desenvolvimento do estudo, e para responder ao seguinte problema de pesquisa: De que forma as práticas docentes de alfabetização de hoje em dia contribuem para a aprendizagem dos/as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental?

Portanto, para conduzir a pesquisa e orientar para obtenção dos seus resultados, tivemos como objetivo geral: Analisar práticas docentes voltadas à alfabetização e suas contribuições na aprendizagem de crianças do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de São Luís, Maranhão. E como objetivos específicos: Averiguar o que dizem documentos oficiais e produções acadêmicas sobre a prática docente voltada para a alfabetização de crianças; identificar as metodologias e recursos didáticos que são utilizados na prática de alfabetização em sala de aula de uma escola da rede municipal de São Luís; e perceber os desafios encontrados no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se desenvolveu a partir da metodologia caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, levando em conta a abordagem qualitativa. De acordo com Tozzoni-Reis (2009, p. 12) é importante entender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para o entendimento de uma dada realidade. Logo, Tozzoni-Reis (2009) define que “a função da pesquisa, por mais abstrata que nos possa parecer, é a interpretação do que vivemos.”

Sendo assim, quando se fala em alfabetização, é importante salientar algumas das políticas e dos documentos oficiais que norteiam o processo de alfabetização na educação básica no país, dentre os quais pode-se citar: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018), e o decreto nº 9.765 de 11

de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Outro ponto que foi abordado na pesquisa da monografia, foi o estado da questão, que pode ser entendido como um método de investigação e que também pode ser definido como:

O estado da questão, subsidia e perpassa todas as etapas do estudo acadêmico, contribui na definição dos objetivos, auxilia no planejamento metodológico, propicia a identificação de categorias 17 teóricas que constituem o argumento para as discussões e análises de dados [...] (Nunes; Lustosa, 2000, p. 710).

Em vista disso, no desenvolvimento da pesquisa foi feito o levantamento bibliográfico nos livros de Emília Ferreiro (1996), Célestin Freinet (1977), Mortatti (2004) e a análise documental em artigos científicos e documentos oficiais.

No caso deste estudo, o campo de pesquisa foi a escola Henrique De La Roque (Polo e Anexo), onde a investigação ocorreu em duas salas do ensino fundamental que estavam no início do processo de alfabetização. Como participantes da pesquisa de campo tivemos duas professoras titulares, uma do 1º ano e outra do 2º ano do ensino fundamental, onde foram feitas observações e entrevistas como instrumentos na obtenção de coleta de dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo realizada, pode se entender que a prática alfabetizadora se faz importante porque estabelece as bases para o desenvolvimento intelectual e social dos(as) aluno(as) permitindo-lhes não apenas aprender a ler e escrever, mas, também, a compreender e interpretar o mundo ao seu redor.

Ao utilizar metodologias que respeitem o ritmo e as particularidades de cada estudante, a alfabetização torna-se um processo inclusivo e eficaz, e isso envolve a aplicação de diversas estratégias. Segundo Ferreiro (2015, p. 30) “[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social”. Sendo assim, o espaço escolar deve ser um ambiente social para que as práticas alfabetizadoras se desenvolvam competentemente.

Dessa forma, para a compreensão do estudo, foram realizadas observações nas turmas e entrevistas semiestruturadas com duas professoras alfabetizadoras em duas escolas municipais de São Luís, Anexo II - União de moradores e a Escola Henrique de La Roque - Polo, as duas localizadas no bairro da Vila Embratel.

A partir das leituras e observações realizadas, foi possível verificar alguns recursos utilizados pelas professoras alfabetizadoras como o alfabeto móvel, os livros didáticos, textos em cartaz, contação de história, jogos e a apostila do programa Educar Pra Valer (EPV), um programa da rede pública que visa auxiliar no processo de ensino aprendizagem com base nas experiências da cidade de Sobral, Ceará.

Esses recursos contribuem na assimilação e dinamização do processo de alfabetização, como afirma Ferreiro (1999) ao constatar que a função social da escrita deve ser estimulada por meio de textos como livros, jornais, revistas e histórias; a fim de revelar como a língua escrita pode ser percebida em diversos contextos do dia a dia.

A pesquisa também revelou que a alfabetização é um processo desafiador tanto para o aluno/a, quanto para o professor/a alfabetizador/a, e que alguns aspectos são relevantes durante esse ciclo, como as especificidades de cada criança, a frequência escolar, as dificuldades de aprendizagem e a falta de apoio familiar, fatores esses que podem influenciar nessa etapa tão importante na vida do estudante.

Segundo Freinet (1998, p. 31), para a criança se desenvolver é fundamental que “tenham ajuda para alcançar o equilíbrio, e a sua educação deve responder às suas vontades e necessidades, auxiliadas pelos pais e educadores para favorecerem o desabrochar de suas potencialidades”.

Além do mais, a análise dos dados mostrou que ser uma professora alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto atual não é uma tarefa fácil, principalmente, quando se trata das práticas utilizadas pelas docentes que devem ser desenvolvidas de diversas maneiras, já que cada criança aprende de uma forma diferente, ou até mesmo, precisa de um auxílio especializado.

Assim, o estudo demonstrou que ser professora alfabetizadora é um exercício desafiador, mas não impossível, e que o docente, na maioria das vezes, pode buscar meios que possam oportunizar a construção desse processo de alfabetização dos estudantes que estão nas séries iniciais do ensino fundamental, e assim, superar os desafios que cercam esse trajeto, além de compreender a importância da aprendizagem da escrita e da leitura, e o seu papel social diante a sociedade futuramente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na procura por responder o problema levantado no início da pesquisa, o estudo realizado nos revelou a evolução do processo de alfabetização ao longo dos tempos e, ainda, a importância das metodologias e práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Por isso, é perceptível que a prática alfabetizadora é fundamental para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, permitindo-lhes interpretar o mundo que eles fazem parte, pois as metodologias que respeitam o ritmo individual e as particularidades contribuem para tornar a alfabetização um processo mais inclusivo e eficaz. Assim, a contextualização dos conteúdos e o uso de materiais diversificados são práticas que enriquecem o aprendizado e o tornam mais significativo.

Em suma, o estudo demonstrou que as práticas de alfabetização podem ser complexas e multifacetadas e que vão requerer uma combinação de metodologias e políticas de acordo com a rede de ensino da qual faz parte. Ainda, que a capacidade das educadoras de adaptar suas abordagens às necessidades das crianças e a colaboração com a comunidade escolar são elementos chave para garantir o sucesso do processo de alfabetização, onde o contínuo desenvolvimento e a adaptação das práticas pedagógicas, aliado ao suporte institucional e familiar, são fundamentais para enfrentar os desafios e promover um ensino de qualidade para todos os alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Emília. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREINET, Célestin. **Método Natural I: a aprendizagem da língua**. Tradução de Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Estampa, 1977.

_____, Célestin. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORTATTI, M. R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec. In: Seminário de alfabetização e letramento em debate. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2024.

NUNES, Camila Almada; LUSTOSA, Francisca Geny. **Mapeamento de estudos sobre deficiência intelectual, alfabetização e tecnologia**: Estado da questão. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - Bahia, v. 16, n. 41, p.708-738, Edição Especial, 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/785/1/METODOLOGIA%20DA%20PESQUISA.pdf>.

REFLEXÕES SOBRE O SEAMA E O DIAGNÓSTICO DE FLUÊNCIA EM LEITURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA PEROLINA SILVA PRAZERES

Caylane Dos Reis Agostinho³⁹⁰

Milena Santos Machado³⁹¹

Karyanne Moreira da Silva Nogueira Rosa³⁹²

Resumo: Este relato de experiência apresenta reflexões sobre o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) no diagnóstico da fluência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professora Perolina Silva Prazeres. A partir dessa vivência, são expostos os principais desafios, como as disparidades de desempenho entre os estudantes e a adequação das estratégias pedagógicas para suprir as deficiências de leitura identificadas. Além disso, discute-se as soluções encontradas para superar esses obstáculos, enfatizando o papel do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem no apoio aos educadores e a relevância da avaliação diagnóstica na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chaves: Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA). Fluência em leitura. Diagnóstico educacional.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização envolve o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, o que inclui o reconhecimento das letras, a formação de palavras e a leitura de frases e textos de acordo com as normas da língua portuguesa. O letramento, por sua vez, refere-se à habilidade de interpretar o conteúdo lido, permitindo que o leitor interaja de forma significativa com o texto. Embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam distintos, é crucial que atuem de maneira integrada, pois sua combinação contribui para a formação de leitores capazes de utilizar a leitura de forma eficaz em diferentes contextos sociais e culturais.

³⁹⁰ Graduanda do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA. E-mail: Caylaneagostinho510@gmail.com

³⁹¹ Graduanda do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA. E-mail: milenasantosmachado867@gmail.com

³⁹² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA), Professora dos Anos Iniciais da SEMED/São Luís – MA, Supervisora Pedagógica da SEMED/Bacabeira -MA, Professora do Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA. E-mail: karyannetur2007@yahoo.com.br

Este estudo tem como objetivo analisar o impacto do diagnóstico de fluência em leitura realizado no 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Perolina Silva Prazeres, situada no município de Santa Rita – MA, sobre o processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Esse diagnóstico, promovido pelo Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, é uma ferramenta fundamental para identificar os desafios enfrentados, especialmente no caso dos alunos que apresentam déficit na alfabetização e não desenvolvem a fluência adequada em leitura.

Esse contexto suscita uma reflexão sobre o verdadeiro objetivo da educação pública no Brasil: as escolas estão formando cidadãos críticos ou apenas repetidores de informações? A resposta a essa questão está diretamente ligada à eficácia de instrumentos como a avaliação diagnóstica, que permite identificar lacunas no processo de alfabetização e letramento. Apenas com a devida compreensão dessas lacunas é possível adaptar as práticas pedagógicas para promover uma educação que não se limite à memorização de conteúdos, mas que incentive a compreensão crítica e a aplicação do conhecimento em contextos reais.

Assim, no próximo tópico, será explorado como o diagnóstico de fluência em leitura, em conjunto com o Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, tem contribuído para superar os desafios enfrentados pela Escola Municipal Professora Perolina Silva Prazeres e seus educadores, com o objetivo de garantir que os alunos desenvolvam uma competência leitora crítica e autônoma.

2 METODOLOGIA

A elaboração deste relato de experiência seguiu uma abordagem descritiva e reflexiva baseada nas vivências práticas ocorridas durante a aplicação do teste de fluência em leitura do SEAMA, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Perolina Silva Prazeres, localizada no município de Santa Rita. Para a estruturação do relato, foram seguidas etapas que incluíram a observação direta, coleta de dados e análise dos resultados obtidos a partir da avaliação dos alunos, com a devida autorização da direção da escola para a apresentação dos dados coletados desta pesquisa qualitativa. Conforme Lüdke e André (1986, p. 15),

a pesquisa qualitativa em educação, particularmente a observação participante, permite ao pesquisador captar as nuances das interações em sala de aula e o significado das práticas pedagógicas a partir da perspectiva dos envolvidos no processo educacional.

Os autores destacam a importância da pesquisa qualitativa no campo educacional, ressaltando que a observação participante possibilita ao pesquisador uma compreensão mais

aprofundada das interações em sala de aula. Ao perceber as sutilezas das práticas pedagógicas e como os envolvidos interpretam essas experiências, essa abordagem fornece uma visão contextualizada, essencial para analisar as dinâmicas escolares e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, foi feita uma observação sistemática durante o processo de aplicação do teste, onde foram anotados aspectos relacionados ao comportamento dos alunos, suas reações à avaliação e o ambiente em que ocorreu o teste. Essa fase de observação permitiu identificar, em tempo real, os desafios enfrentados pela turma e as variações no nível de fluência em leitura entre os estudantes. A partir dessas observações, foram colhidos elementos essenciais para descrever com precisão a experiência vivida na sala de aula.

Além da observação, foi realizada a análise dos dados fornecidos pelos resultados do teste de fluência. Esses dados quantitativos (como o número de palavras corretamente lidas por minuto) e qualitativos (como a expressividade e compreensão dos textos lidos) foram coletados e organizados para serem comparados com os parâmetros de fluência estabelecidos pelo SEAMA. A análise dos resultados não apenas serviu para identificar as principais dificuldades dos alunos, mas também proporcionou uma base sólida para a reflexão sobre as estratégias pedagógicas adotadas na escola e a organização do planejamento pedagógico docente.

Por fim, o relato foi estruturado de forma a integrar as observações, resultados e reflexões pedagógicas

3 A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA

Durante a graduação, na disciplina *Alfabetização e Letramento: Perspectivas e Métodos*, os acadêmicos são desafiados a refletir sobre as diferentes abordagens e práticas pedagógicas que envolvem esses dois processos fundamentais na formação educacional. O estudo aprofundado das teorias e métodos de alfabetização e letramento proporcionou uma base sólida para a compreensão das estratégias mais eficazes no ensino da leitura e da escrita. Este relato de experiência surge justamente a partir dessas reflexões, oferecendo uma análise prática das dificuldades e avanços observados no diagnóstico da fluência leitora dos alunos. Nesse contexto, é fundamental destacar a concepção de que alfabetização e letramento, embora distintos, devem ser trabalhados de forma integrada. Neste sentido, Soares (2021, p. 11-12) afirma que

[...] um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender os seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar. Alfalettar.

A alfabetização é um fundamento essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. No Brasil, embora os índices de alfabetização tenham apresentado melhorias ao longo dos anos, ainda existem disparidades significativas que impactam o desenvolvimento da leitura e escrita. Essas disparidades refletem-se nos estudantes que apenas decodificam palavras e utilizam a escrita como uma simples ferramenta de transmissão de conhecimento. É necessário ir além da decodificação de símbolos; é imprescindível promover a leitura e a escrita como práticas que propiciem uma visão de mundo, inserindo-as na realidade do estudante para a compreensão do meio social.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel essencial ao estabelecer diretrizes claras para a educação no Brasil, com ênfase na alfabetização e letramento desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC destaca que a alfabetização envolve não apenas a apropriação do sistema alfabético, mas também o desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais. Além disso, a alfabetização é inseparável do letramento, que se refere à inserção dos indivíduos nas práticas sociais relacionadas à língua escrita (Brasil, 2018).

O processo de alfabetização não pode ser reduzido a um enfoque prescritivo, restrito à leitura e escrita, sem uma base sólida que leve à compreensão profunda do que é lido e escrito. Observa-se, assim, uma falha no sistema, onde muitos estudantes não são instruídos adequadamente para interpretar e aplicar o conhecimento de forma crítica. É indispensável que o processo de alfabetização esteja associado ao letramento, pois este possibilita que a leitura e a escrita sejam compreendidas à luz das experiências e vivências dos indivíduos, garantindo uma alfabetização mais qualificada.

Nesse contexto, é crucial que as escolas, onde ocorrem as práticas de alfabetização, realizem diagnósticos detalhados para identificar e corrigir os problemas de alfabetização. A leitura é um componente fundamental de todo o processo de aprendizagem. A leitura oral fluente é definida pelo Plano Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019, p. 33) como:

[...] a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê. A fluência torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável. É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática da leitura de textos em voz alta, individual e coletivamente, acrescida da modelagem da leitura fluente. O monitoramento do progresso dos alunos na fluência permite ao professor conhecer com mais detalhes os problemas de leitura de cada um e assim oferecer-lhe a ajuda necessária.

O Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, que visa promover a fluência leitora, analisa o processo de alfabetização com foco na compreensão do que é lido, destacando a importância de não apenas decodificar palavras, mas compreendê-las em seu contexto. A avaliação diagnóstica, realizada no início do processo de alfabetização, visa identificar as habilidades e dificuldades dos estudantes. Na Escola Municipal Professora Perolina Silva Prazeres, em Santa Rita - MA, onde foi conduzida a avaliação diagnóstica de fluência leitora, foi possível observar a relevância dos dados obtidos para a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos no campo da leitura.

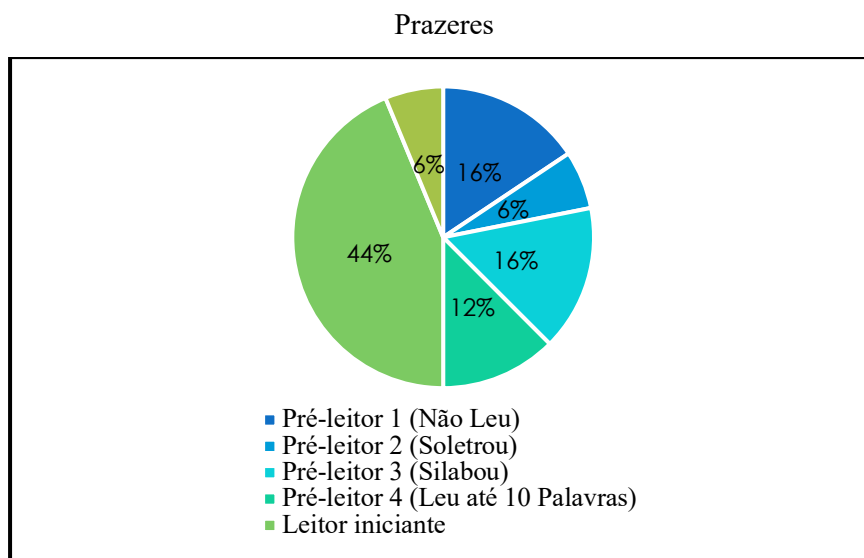
Os resultados evidenciam a necessidade de alinhar as práticas de alfabetização e letramento para alcançar uma aprendizagem mais eficaz. Quando os estudantes desenvolvem uma leitura fluente, eles superam com maior facilidade as barreiras de aprendizagem. A aplicação dos testes de leitura permite identificar e corrigir as lacunas, reduzindo as deficiências no processo de alfabetização. Focar a alfabetização exclusivamente na decodificação resulta em um desempenho limitado em termos de compreensão textual, comprometendo o aprendizado.

O Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem reforça a importância de metodologias que integrem alfabetização e letramento, garantindo que as dificuldades de leitura e escrita sejam tratadas de forma holística, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. No próximo subtópico, serão analisados os dados coletados, destacando os desafios e avanços observados no processo.

4 REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS OBSERVADOS

O Gráfico 1 revela a distribuição dos estudantes em diferentes estágios de leitura, desde Pré-leitores, que apresentam dificuldades iniciais, até Leitores iniciantes e fluentes, que demonstram maior domínio das habilidades de leitura. Esses resultados geram reflexões sobre as estratégias pedagógicas implementadas e os desafios da alfabetização, levando a uma análise detalhada das implicações de cada nível de fluência, conforme a seguir:

Gráfico 1 – Percentuais por níveis de fluência leitora da Escola Municipal Professora Perolina Silva



Fonte: CAEd/UFJF Produção: PARC/ABC

A análise dos dados sobre os percentuais de fluência leitora revela uma distribuição significativa entre os diferentes níveis de leitura dos estudantes, o que é crucial para entendermos as necessidades de cada grupo no processo de alfabetização. O gráfico apresenta que 16% dos estudantes estão na categoria de Pré-leitor 1 (Não leu), que ainda não conseguiram ler nenhuma palavra. Esse dado indica uma preocupação significativa, pois esses alunos estão em um estágio crítico, demandando intervenções pedagógicas mais intensivas para desenvolver habilidades iniciais de leitura.

Em seguida, 6% dos estudantes são classificados como Pré-leitor 2 (Soletrou), onde conseguem identificar letras, mas ainda não dominam a leitura fluente. Esses alunos enfrentam desafios no desenvolvimento da leitura e necessitam de um trabalho específico focado na decodificação. 16% estão no nível de Pré-leitor 3 (Silabou), que conseguem ler utilizando sílabas, mas ainda sem fluência plena. Embora esse grupo já apresente algum progresso, continua necessitando de suporte para melhorar a fluência e a compreensão.

Além disso, 12% dos alunos atingem o nível de Pré-leitor 4 (Leu até 10 palavras), o que sugere um avanço maior, mas ainda insuficiente para uma leitura eficaz. Esses alunos precisam de atividades que promovam a leitura contínua para aprimorar a fluência. Os leitores iniciantes, que correspondem a 44% dos estudantes, já demonstram uma fluência básica, mas ainda apresentam limitações na compreensão do texto lido. Por outro lado, 44% dos estudantes são classificados

como leitores fluentes, conseguindo ler com facilidade e fluência. Esse alto percentual reflete práticas pedagógicas eficazes e uma alfabetização bem-sucedida.

Esses dados corroboram a importância da avaliação diagnóstica para identificar as diferentes necessidades dos estudantes no processo de alfabetização. Ao observar a distribuição dos níveis de fluência leitora, fica evidente que há uma parcela considerável de alunos que ainda não atingiram a fluência, o que exige uma abordagem integrada de alfabetização e letramento. A metodologia aplicada deve focar não apenas na decodificação, mas também no desenvolvimento da compreensão do texto, conforme defendido no Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem.

A partir desses resultados, é possível traçar intervenções pedagógicas mais direcionadas, buscando sanar as deficiências apresentadas nos níveis iniciais de leitura. Sugere-se a implementação de práticas como leitura compartilhada, onde os alunos possam ler em grupo, promovendo a construção da fluência, e jogos de leitura que incentivem a prática de leitura de forma lúdica. Além disso, a oferta de materiais diferenciados, adequados às necessidades de cada grupo, é fundamental para estimular o desenvolvimento da fluência e compreensão.

A fluência leitora é um aspecto essencial para o desenvolvimento de leitura e escrita, no processo de alfabetização. Tendo em vista que ela enfatiza a decodificação e compreensão das habilidades, por meio da precisão, automaticidade e prosódia. Uma vez que o estudante consegue assimilar a leitura com a compreensão, proporcionam habilidades em recursos cognitivos para a leitura fluente. A Leitura decodificada rapidamente, fornece ao leitor a capacidade de argumentar e correlacionar a entonação adequada da compreensão de linguagem escrita.

Puliezi (2014) destaca que a fluência na leitura é expressa pela simultaneidade entre decodificação e compreensão, com indicadores desse processo incluindo precisão, automaticidade e prosódia. Embora haja divergências nas definições, alguns pesquisadores concordam que a compreensão é fundamental para a fluência e que uma boa definição deve abranger a precisão, eficiência e velocidade da leitura, além de garantir uma compreensão adequada do texto. Assim, três componentes-chave da fluência são amplamente reconhecidos: a precisão na decodificação, a automaticidade no reconhecimento de palavras e o uso apropriado da prosódia.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar da relevância dos testes, ainda há necessidade de mais pesquisas que explorem a profundidade e a complexidade da fluência na leitura, considerando fatores contextuais e individuais que podem influenciar os resultados. Além disso, uma investigação mais abrangente sobre como diferentes abordagens pedagógicas impactam a fluência pode oferecer contribuições e reflexões valiosas para a prática docente.

Portanto, embora a análise dos resultados do teste enriqueça nosso entendimento sobre a fluência leitora, ela deve ser acompanhada de um compromisso com a pesquisa contínua, permitindo reflexões que aprimorem as práticas educativas e contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados obtidos, é possível observar que o diagnóstico de fluência na leitura desempenha um papel crucial na avaliação da alfabetização, revelando não apenas a habilidade de codificação das palavras, mas também a necessidade de compreender o letramento do estudante como um todo. A análise dos dados demonstra que é imprescindível entender a fluência leitora não apenas como um aspecto mecânico da leitura, mas como uma competência que também abrange a capacidade de argumentação e compreensão da linguagem. Isso implica que a alfabetização e o letramento não podem ser tratados de forma isolada; eles estão intrinsecamente relacionados e devem ser abordados em conjunto.

Além disso, os dados ressaltam a importância das avaliações diagnósticas como ferramentas fundamentais para identificar as habilidades e dificuldades dos estudantes. Por meio dessas avaliações, é possível traçar intervenções pedagógicas mais efetivas, que atendam às necessidades específicas de cada aluno. A fluência leitora é um componente essencial do processo educativo, pois vai além do simples ato de ler; ela permite que o estudante desenvolva um pensamento crítico, essencial para sua formação como cidadão. Nesse sentido, a educação deve atuar como um catalisador nesse processo, formando indivíduos capazes de argumentar e conviver de maneira crítica e reflexiva no contexto social.

A partir dessa reflexão, é evidente que um enfoque mais integrado entre alfabetização e letramento é necessário para garantir que todos os estudantes alcancem um nível satisfatório de fluência leitora. Este relato não apenas ilustra o panorama atual da fluência leitora entre os estudantes da Escola Municipal Professora Perolina Silva Prazeres, mas também servirá como uma base sólida para o desenvolvimento de uma futura pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

CAEd/UFJF. Produção: PARC/ABC. **Percentuais por níveis de fluência leitora**. 2024.

Disponível em: <https://parc.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 21 set. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/jdXqdwBLBRhVswxj4Yj3dYs/>. Acesso em: 21 set. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APLICAÇÃO DE TESTE DE AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Lívia Gabriella Novais Lopes³⁹³

Resumo: Este relato de experiência descreve a aplicação de um teste de avaliação de fluência com alunos do 3º ano do ensino fundamental durante o estágio supervisionado em uma escola de educação básica localizada em São Luís, Maranhão. O objetivo do teste foi observar e analisar as habilidades de leitura dos estudantes, identificando suas dificuldades, tempo e progressos. A experiência revelou a importância de adaptar o teste às características da turma, considerando as diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem. Os resultados mostraram que, além de avaliar a fluência, o teste também proporcionou *insights* sobre a motivação dos alunos e a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas. Refletir sobre essa experiência enfatizou a relevância de avaliações formativas que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao final, a experiência reforçou a ideia de que a avaliação deve ser um instrumento de apoio e crescimento, mais do que um mero indicador de desempenho.

Palavras-chave: Teste. Fluência. Estágio.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação, em seu sentido mais amplo, tem recebido, ao longo do tempo, uma atenção especial em todos os setores da atividade humana. Uma das suas principais funções é promover a construção do conhecimento, pois o processo de valoração humana estimula reflexões que visam ao aprimoramento contínuo. Na dimensão educacional, a avaliação da construção de conhecimento é ainda mais importante, pois permite que os educadores percebam os avanços e dificuldades que os alunos apresentam, seja de maneira sistemática e planejada, seja de forma assistemática, mediante observações (Ferreira & Leal, 2007).

A avaliação de desempenho escolar pode ser entendida como uma ferramenta para monitorar a aprendizagem do aluno, promovendo a revisão de métodos de ensino e aprendizagem, estimulando o trabalho didático e oferecendo apoio contínuo ao estudante. Além disso, permite a

³⁹³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: livia.gnl@discente.ufma

identificação de pontos críticos que precisam ser ajustados. Os testes de desempenho, por exemplo, podem atuar como indicadores dos efeitos de programas de treinamento ou instrução, revelando os impactos da aprendizagem (Anastasi & Urbina, 2000).

A crescente preocupação com testes e avaliações educacionais como ferramentas para o desenvolvimento de metodologias de ensino mais eficazes tem refletido no cenário nacional. Apesar do aumento do interesse nessa área, a avaliação de desempenho escolar no Brasil ainda enfrenta uma significativa carência de instrumentos cientificamente elaborados que se adequem à nossa realidade educacional.

Neste estágio, estabelecemos o processo investigativo: analisar a gestão do trabalho docente em uma instituição de educação básica; observar o planejamento escolar; investigar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição; e compreender a relação entre a direção e a comunidade escolar.

Com base nesse contexto, este relato tem como objetivo principal expor os resultados das análises, testes e reflexões que realizei durante o estágio em uma escola de educação básica localizada na cidade de São Luís, Maranhão.

O relato está estruturado em diversas etapas, buscando oferecer uma visão abrangente e crítica da experiência vivida. Inicialmente, farei a caracterização do campo de estágio, descrevendo o ambiente escolar e suas particularidades. Em seguida, apresentarei os dados obtidos durante o processo de Avaliação Formativa de Fluência.

Por fim, abordarei as considerações finais, refletindo sobre as implicações da experiência para a prática docente e a importância de uma avaliação que realmente contribua para o aprendizado dos alunos.

Essa abordagem visa não apenas relatar a experiência, mas também contribuir para um debate mais amplo sobre a necessidade de avaliações que atendam às demandas do ensino brasileiro, promovendo avanços significativos na qualidade educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

O estágio realizado na escola de educação básica foi estruturado com um enfoque em um processo investigativo fundamentado na pesquisa colaborativa e participativa. Esta abordagem visava não apenas entender a dinâmica da gestão do trabalho docente no ensino fundamental, mas também contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica. O objetivo maior era promover

uma interação significativa entre teoria e prática, permitindo uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas.

No primeiro contato com a escola, passei por um período de adaptação, onde tive a chance de observar a rotina inicial da instituição e me familiarizar com o ambiente. A coordenadora apresentou a estrutura da escola, que atualmente atende mais de 300 estudantes do Ensino Fundamental. A instituição fica localizada em um bairro periférico em São Luís e funciona em dois turnos — manhã e tarde — e conta com cinco salas de aula, além de banheiros.

Outro espaço importante é a sala de vídeo/biblioteca, que serve como um centro para atividades e incentivo à leitura, embora este espaço estivesse sendo utilizado por uma outra turma por problemas técnicos no ar condicionado, havia pátio interno e externo que oferecem áreas de convivência e recreação, essenciais para o desenvolvimento social dos alunos, havia também a secretaria e a sala dos professores, sendo os locais que garantem a organização e o planejamento das atividades escolares.

Além disso, a escola possui um refeitório e uma cozinha, onde são preparadas as refeições dos alunos, assim como diversas áreas verdes com plantas e árvores frutíferas que embelezam o ambiente. Esses espaços são vitais para criar um ambiente escolar agradável e estimulante, embora pouco utilizados.

Durante o estágio, fui alocada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, onde a experiência se iniciou de maneira calorosa e acolhedora. Ao entrar na sala de aula, fui recebida com entusiasmo pelos alunos, que demonstraram uma curiosidade genuína sobre minha presença. A receptividade deles estabeleceu um clima amigável, facilitando nossa integração desde o primeiro momento. A interação com as crianças foi fundamental, pois elas se mostraram abertas e dispostas a compartilhar suas ideias e experiências.

No primeiro contato com o professor da turma, percebi a importância de sua postura acolhedora e prestativa. Ele me ofereceu liberdade para me mover e interagir à vontade dentro da sala, o que foi crucial para minha inserção no ambiente. O professor mostrou-se disponível para auxiliar e orientar, compartilhando suas percepções e experiências sobre a dinâmica escolar. Essa troca foi enriquecedora, proporcionando uma visão mais ampla sobre os desafios e as alegrias do ensino.

2.1 Processo de Avaliação Formativa de Fluência

Durante meu estágio, que ocorria uma vez por semana, tive a oportunidade de vivenciar uma realidade desafiadora e rica em aprendizado. Ao entrar em sala de aula, deparei-me com alunos que enfrentavam dificuldades significativas na leitura e na escrita. A maioria deles não apresentava habilidades adequadas para essas práticas; alguns apenas conseguiam transcrever o que estava escrito no quadro.

Essa situação exigia do professor uma abordagem cuidadosa e adaptativa, pois muitos alunos dependiam de instruções em letra bastão, sendo incapazes de compreender ou reproduzir textos em letras cursivas. Essa diversidade de dificuldades tornava o ambiente ainda mais complexo, especialmente considerando que a turma incluía um aluno diagnosticado com autismo e outros que, embora apresentassem dificuldades evidentes, ainda não tinham um diagnóstico específico.

A leitura fluente é uma habilidade crucial para a compreensão eficaz de textos. Ela é geralmente descrita como a capacidade de ler com velocidade, precisão e prosódia, permitindo ao leitor realizar essa tarefa de maneira fácil e espontânea, sem enfrentar obstáculos no reconhecimento automático de palavras. Essa fluência é fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora; um leitor fluente consegue ler rapidamente, reconhecer palavras com facilidade e entoar as frases corretamente, o que, por sua vez, facilita a compreensão do que está sendo lido.

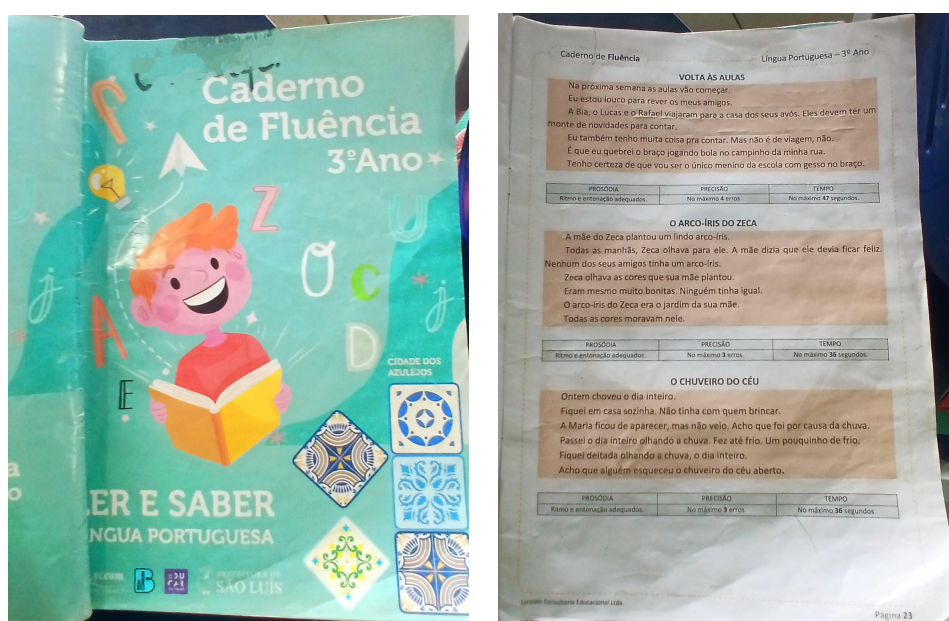
As aulas dos dias em que estive presente eram divididas entre História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos utilizavam um livro chamado “Caderno de Fluência”, onde liam — ou tentavam ler — textos curtos. Em uma das aulas, decidi questionar um aluno sobre o propósito daquela atividade. Ele me explicou que pessoas de fora vinham para avaliar a leitura deles e que era importante ler dentro do tempo cronometrado estipulado. Essa pressão para treinar a leitura era uma constante, e os alunos eram levados a acreditar que erros eram falhas a serem evitadas a todo custo.

De acordo com informações da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), o teste de fluência tem como objetivo conhecer o perfil leitor dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental ao longo do ano letivo. Iniciada em 2020 no Maranhão, a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) visa assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano. Para atingir essa meta, são realizadas Avaliações da Fluência em Leitura em

diversos municípios, em parceria com a Associação Bem Comum e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Essas avaliações são essenciais para aferir o desempenho dos estudantes em leitura, permitindo a identificação dos níveis de leitura e a implementação de ações específicas para desenvolver as capacidades de cada criança. Essa experiência me fez refletir sobre os desafios que os alunos enfrentam no processo de alfabetização e a importância de um apoio estruturado e contínuo.

Figura 1 - Caderno de Fluência



Fonte: Acervo da estagiária (2024)

No terceiro dia do estágio, o professor regente me apresentou o teste que seria aplicado com as crianças, chamado Avaliação Formativa de Fluência. O teste tinha como objetivo avaliar a capacidade dos alunos de lerem com fluência, levando em conta fatores como prosódia, precisão e tempo de leitura. A turma, composta por 26 alunos, seria submetida a essa avaliação, e eu prontamente me coloquei à disposição para ajudar na condução do teste, percebendo o alívio do professor em dividir a tarefa.

O professor me forneceu uma folha A4 que continha uma tabela de avaliação. Nela, havia os nomes dos alunos, espaços para classificar a prosódia, a precisão na leitura e uma escala de 0 a 5 para medir o nível de fluência. Além disso, era necessário registrar o tempo que cada aluno levava para concluir a leitura. O professor me delegou aleatoriamente a responsabilidade de avaliar

12 alunos, e explicou à turma que eu realizaria a avaliação de leitura. Imediatamente, percebi o nervosismo estampado no rosto das crianças.

Sáímos da sala de aula e nos dirigimos ao pátio, onde seriam realizadas as avaliações. Lá, organizamos o material: canetas e um celular com o temporizador pronto para ser acionado. A primeira aluna liberada para o teste aparentava estar bastante ansiosa. Quando perguntei o motivo, ela me respondeu que temia não conseguir ler o texto dentro do tempo estipulado, que era de 36 segundos.

Ao iniciar o cronômetro, notei que a aluna não conseguia nem mesmo ler o título do texto. Compreendi, então, que ela não sabia ler. Diante disso, modifiquei a abordagem, tentando identificar seu conhecimento das letras, mas ela sequer conseguia reconhecer a inicial do próprio nome.

Essa situação se repetiu com outros alunos. Alguns mostraram pequenas melhoras, enquanto outros erravam palavras, liam de forma hesitante ou tentavam adivinhar a palavra logo após lerem a primeira sílaba. Apenas duas meninas conseguiram ler o texto com fluência, embora todos demonstrassem preocupação com o tempo.

Durante as avaliações, procurei sempre acalmar as crianças, lembrando que meu objetivo ali não era julgá-las, mas ajudá-las e motivá-las a melhorar. Mantive uma postura encorajadora tentando envolvê-los de forma mais tranquila no processo.

Ao final do teste, o professor regente comentou: “Viu como é uma turma difícil?”. De fato, constatei a complexidade da situação e me questionei sobre o verdadeiro objetivo daquele teste de fluência. Para quê aplicar uma avaliação de fluência a alunos que ainda não sabem ler ou que têm conhecimento limitado de palavras? Como essa avaliação poderia contribuir para o desempenho desses estudantes?

Ao conversar com o professor sobre quem aplicaria o teste final de avaliação, ele explicou que essa responsabilidade recairia sobre a Secretaria de Educação (SEDUC). A função dos professores seria apenas preparar os alunos para o teste oficial, promovendo exercícios e leituras que os auxiliassem nesse processo. No entanto, percebi uma lacuna significativa: o teste de fluência não considerava o progresso real dos alunos ao longo do semestre.

O próprio professor mencionou que, no início do ano, pouquíssimos alunos sabiam ler, ou reconhecer sílabas e frases. Contudo, no segundo semestre, após diversos avanços, alguns já conseguiam ler pequenos textos, frases ou palavras, embora com grandes dificuldades. Esse

progresso, na minha percepção, deveria ser considerado como parte do desempenho dos alunos. Mas, até que ponto o teste de fluência realmente impacta positivamente a vida dos estudantes?

A experiência de aplicar a Avaliação Formativa de Fluência me fez refletir profundamente sobre o sentido e a validade desse tipo de avaliação. Muitos dos alunos que observei demonstraram nervosismo e timidez, agravados pela pressão do tempo e pela dificuldade de compreensão do texto. Isso me levou a questionar se um indicador de desempenho que desconsidera a realidade específica de cada turma pode, de fato, ser eficaz para o desenvolvimento dos alunos e da rede de educação.

Nos dias atuais, percebe-se que o uso da avaliação na educação é frequente. Consoante Vianna (2000, p. 25), é associada apenas à mensuração do rendimento escolar, processo estritamente burocrático. Para Libâneo (2012, p. 264), “na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender”.

Em resumo, a experiência me mostrou a necessidade de se repensar o uso de avaliações como a de fluência. É imprescindível que elas sejam ajustadas à realidade dos alunos e que promovam um ambiente de aprendizado mais inclusivo e menos estressante. Além disso, é fundamental que os resultados dessas avaliações sejam acompanhados de propostas concretas de melhoria, garantindo o suporte necessário para o verdadeiro desenvolvimento dos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler não se limita à simples decodificação de letras e palavras como frequentemente é tratado no contexto educacional. Ele está, na verdade, profundamente ligado à capacidade de compreender e interpretar o mundo. Quando me deparei com o Teste de Fluência fiz vários questionamentos, além de superficial, não oferece retorno ou feedback significativo, me questioneei: qual é o verdadeiro propósito desse teste? O Teste de Fluência, muitas vezes, parece mais um mecanismo de validação rápida do que uma ferramenta de auxílio e que sustentará um desenvolvimento pleno dos alunos.

A crítica que faço, portanto, é em relação a um modelo de avaliação que reduz o aluno a uma simples máquina de decodificação, ignorando sua realidade e suas especificidades. Quando forçamos os alunos a realizar testes de fluência sem fornecer uma devolutiva adequada e sem

propostas concretas de melhorias, estamos, de certa forma, fragilizando o processo de aprendizagem e desconsiderando a individualidade de cada estudante.

Cada aluno é um sujeito único, com sua própria história, contexto e dificuldades. É preciso que as avaliações sejam mais sensíveis a essas particularidades, e que as propostas de melhoria sejam realmente eficazes.

O que está em jogo aqui é a qualidade da educação. A educação de qualidade, como preconizada pela Constituição de 1988, não pode ser um distanciamento ideal ou um conceito genérico. Ela deve ser concretizada na prática, por meio de uma abordagem pedagógica que respeite as diversidades e busque a equidade no processo de aprendizagem.

Portanto, é essencial que os testes de fluência não sejam apenas mecanismos de controle, mas sim instrumentos de diagnóstico e apoio, acompanhados de uma devolutiva plausível, que contemple um verdadeiro plano de ação para o aprimoramento da leitura e da aprendizagem daqueles que apresentem dificuldades.

Só assim, poderemos garantir uma educação que seja, de fato, inclusiva, justa e transformadora, capaz de preparar nossos alunos para serem leitores críticos, capazes de interpretar e, quem sabe, transformar a sociedade em que vivem. Afinal, a educação de qualidade não é um privilégio, mas um direito garantido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alair Junio Lemes de; CELESTE, Letícia Correa; ALVES, Luciana Mendonça. Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II. **Audiology-Communication Research**, v. 24, p. e1983, 2019.

DA SILVA, Lucas Melgaço; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **GESTÃO ESCOLAR E O USO DA AVALIAÇÃO COMO MEIO DE BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.**

FREIRE, Paulo et al. **A importância do ato de ler.** 2003.

KNIJNIK, Luiza Feijó; GIACOMONI, Claudia; STEIN, Lilian Milnitsky. Teste de Desempenho Escolar: um estudo de levantamento. **Psico-USF**, v. 18, p. 407-416, 2013.

KNIJNIK, Luiza Feijó et al. Avaliação dos subtestes de leitura e escrita do teste de desempenho escolar através da Teoria de Resposta ao Item. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, p. 481-490, 2014.

NEVES, M. C. (2012). **Indicadores de Desempenho no Contexto Educacional**. Editora Educação Inclusiva. Acessado em: 28 de setembro de 2024:

<https://parc.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>

OLIVEIRA, Isabel Cristina F. NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. **A importância da leitura no ensino fundamental—uma perspectiva interdisciplinar**. 1998.

USOS E DESUSOS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Rayana Moreira Cordeiro³⁹⁴
 Julia Rebeca Noronha Costa³⁹⁵
 Marcela dos Santos Fonsêca³⁹⁶

Resumo: A alfabetização e seus métodos ocupam lugar de destaque nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na disciplina de Pesquisa Educacional II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que teve como objetivo: analisar as metodologias desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras na prática de leitura e escrita pela criança em sala de aula. Para isso, foi realizado um estudo do tipo “Estado da Questão”. Portanto, a pesquisa contribui para uma melhor compreensão das possibilidades, usos e desusos dos métodos e metodologias da alfabetização, abrangendo a leitura, escrita e suas demandas nos anos iniciais.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Professoras/es alfabetizadoras/es.

1 INTRODUÇÃO

Os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem um papel de suma importância para a sociedade, pois têm a relevante função de tornar a leitura e a escrita uma ferramenta significativa para as crianças de forma que elas percebam o poder e a relevância social que esses dois recursos têm. Esses profissionais devem permitir que os estudantes compreendam que leitura e escrita não são meros recursos de decifrar letras, palavras e frases, mas que são uma possibilidade de desbravar o mundo, criar e imaginar coisas. Ademais, entender que a partir do domínio dessas habilidades que se é possível compreender a realidade, refletindo-a de forma crítica, e dessa forma ter o poder de transformá-la.

Sendo assim, é preciso considerar que o processo de leitura e escrita na trajetória histórica da educação brasileira sempre será um dos principais pontos a serem debatidos e problematizados. É direcionado às instituições de educação básica, em especial dos anos iniciais, que há a necessidade de formar alunos e alunas que sejam alfabetizados/as de forma significativa. No

³⁹⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: rayana.cordeiro@discente.ufma.br.

³⁹⁵ Graduanda do Curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: julia.rebeca@discente.ufma.br.

³⁹⁶ Graduanda do Curso de Pedagogia da UFMA. E-mail: marcela.fonseca@discente.ufma.br.

entanto, mesmo sendo ponto de discussão, a realidade atual demonstra que os estudantes ainda não conseguem atingir os resultados desejáveis.

A partir dessa perspectiva que as autoras deste trabalho (autoras essas que se encontram na sua formação inicial como professoras e que possuem uma grande possibilidade de serem professoras alfabetizadoras) compreendem a importância e o seu papel na garantia de uma formação sólida no que diz respeito aos processos de leitura e escrita da criança, e que nesse sentido, se preocupam que através dessa pesquisa possam aumentar o seu repertório de conhecimento no que tange ao tema central deste trabalho.

Posto isto, é inegável a importância do percurso metodológico seguido pelo/a alfabetizador/a nos anos iniciais, ao passo que as diferenças em relação aos alunos, seus contextos e aprendizagens são diversos, trazendo consequências rígidas às crianças não leitoras. Nesse sentido, buscou-se responder o seguinte problema: Quais as metodologias desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras na prática de leitura e escrita pela criança em sala de aula? Para tanto, definimos como objetivo: Analisar as metodologias desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras na prática de leitura e escrita pela criança em sala de aula.

1.1 Percurso metodológico

Esse estudo consiste em analisar as metodologias desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras na prática de leitura e escrita pela criança em sala de aula. Para avançar no delineamento da pesquisa, cabe esclarecer que o presente estudo foi produzido no decorrer da disciplina Pesquisa Educacional 2 do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Dom Delgado. Para isso, foi feito um levantamento bibliográfico subsidiado por um estudo do tipo “Estado da Questão”, que consiste em “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” Nóbrega-Therrien; Therrien (2004, p. 7).

1.2 Métodos de Alfabetização: produções acadêmicas

O descritor elencado para a realização da pesquisa foi “Métodos de Alfabetização”. Para a delimitação dos trabalhos foi estabelecido como critério o recorte temporal de publicações dos anos de 2021, 2022 e 2023 disponíveis na plataforma CAPES, e com foco para a área de educação. Sendo assim, obtivemos como resultado 18 produções acadêmicas. Logo depois de colocarmos o

filtro da área de conhecimento como educação, atingimos 11 produções das quais apenas 3 apresentaram aproximação com o objetivo da pesquisa. Porém, somente 2 dissertações foram utilizadas por possuírem autorização para divulgação do trabalho por completo.

Ano publicação	Autoria	Título	Procedimentos metodológicos
2023	Cardoso, Ellen Garcia	Alfabetização e letramento: métodos de ensino no processo de aprendizagem.	Trata-se de uma revisão bibliográfica, exploratória e descritiva, com enfoque qualitativo e pesquisa documental utilizando fontes primárias e secundárias, assim como dados da escola Municipal Freitas Azevedo como local de pesquisa a fim de evidenciar as observações aqui mencionadas
2023	Costa, Zilá Carvalho	Alfabetização, método fônico e seus processos: um estudo com professores alfabetizadores	De abordagem quantitativa e exploratória, a pesquisa buscou conhecer o perfil profissional e pedagógico do público-alvo, além de discutir os resultados das coletas representados por gráficos e dados estatísticos.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir de dados disponíveis em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php> (2024)

2 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

As duas autoras versam sobre os métodos de alfabetização em perspectivas diferentes. No entanto, nos seus trabalhos, ainda não é dada ênfase para as práticas de leitura e escrita. Assim, Cardoso (2023) sinaliza, em sua produção acadêmica, o cenário de incerteza vivenciado pelo campo da alfabetização nos últimos anos. A autora, ao colocar como objeto do seu estudo os métodos e estratégias de práticas de alfabetização e letramento nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental I, busca refletir sobre o quanto o registro sistemático das vivências e das mediações entre os professores e os estudantes, podem possibilitar um movimento do que realmente foi entendido por meio dos métodos de alfabetização e letramento utilizados.

Método é um caminho, em direção à criança alfabetizada. Para trilhar um caminho, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem. Alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças (Cardoso, 2023, p. 34).

Por outro lado, com as diversas demandas que surgem com a modernidade, o processo de

aprender a ler e escrever é afetado pelos diferentes métodos. A todo momento, um método é colocado numa posição em que se sobressai sobre outro, e então, surgem diversas vertentes que acabam por não suprir o efeito esperado no ensino e na aprendizagem. Precisamente, a postura de Cardoso (2023) em seus escritos nos permite construir um novo olhar sobre os métodos.

Meta + odos (caminho para o distante), ou seja, método não é apenas uma estratégia isolada, mas sim um conjunto delas, de modo a formar uma caminhada completa. O termo metodologia significa o conjunto de estratégias para realizar a própria caminhada. (Cardoso, 2023, p. 35).

À vista disso, a autora chega ao consenso que é necessário reelaborar e dar sentido ao aprendizado. Para tanto, é imprescindível, antes de qualquer ação que se faça, conhecer seus/suas alunos/as, suas particularidades e conhecimentos prévios, além de apenas diagnosticar.

Colocamos ainda que Costa (2023) nos direciona para o sentido de um olhar atento para a formação sólida dos/as professores/as dos anos iniciais. A sua preocupação reverbera no pensar na importância que esses/as profissionais estejam imersos no universo de produções acadêmicas que têm como objeto de pesquisa a aquisição da linguagem escrita. Só a partir disso conseguiremos mudar o cenário para resultados positivos.

2.3 Resultados e discussões da pesquisa

A partir das produções acadêmicas que dialogam com o objetivo do trabalho, é possível perceber que muitas são as possibilidades para a alfabetização. Contudo, os métodos e estratégias de alfabetização e letramento nos anos iniciais ainda encontram muitos desafios e divergências quanto às discussões e práticas em sala de aula.

Dessa forma, para que uma criança seja de fato alfabetizada, torna-se necessário o conhecimento dos/as educadores/as, não apenas em relação aos métodos e metodologias da alfabetização, mas, também, em relação aos educandos e suas vivências que são partes fundamentais nesse processo. Assim, o conjunto de estratégias e o olhar atento sobre o processo exige do/a professor/a a imersão nas produções científicas, nas vivências e dificuldades desse processo com base em um olhar crítico e transformador.

Portanto, podemos ressaltar que o principal objetivo deste estudo foi alcançado, uma vez que foi possível compreender o conjunto de fatores, apesar de apresentar das divergências e obstáculos no campo teórico, relacionados à alfabetização e aos usos e desusos dos seus métodos,

aliados às práticas de leitura e escrita, que possibilitam a articulação da prática docente para que a alfabetização seja significativa, crítica e transformadora da realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu a ampliação do conhecimento sobre usos e desusos dos métodos de alfabetização. Quanto ao olhar para as práticas de leitura e escrita foi dada pouca ênfase pelas produções acadêmicas, mas conseguimos abstrair e entender um pouco mais sobre a possibilidade de usos e desusos das metodologias e suas principais demandas.

Também ficou claro que, mesmo sendo um tema tão propagado, quando falamos sobre as metodologias desenvolvidas dentro da sala de aula, a prática de leitura e escrita vem ao encontro com a formação do/a professor/a alfabetizador/a, haja vista que os conhecimentos da formação inicial e contínua podem interferir diretamente na reflexão da prática.

O ensino da leitura e escrita não é uma ação fácil, pois exige a capacidade do/a profissional de lidar com desafios, tendo em vista que nenhuma criança aprende de maneira igual. É a partir disso que apontamos a necessidade de pensar durante o processo de acompanhamento da criança. Como futuras professoras alfabetizadoras acreditamos que esta reflexão acrescentou muito no processo formativo no sentido de aprimorar os conhecimentos e esclarecer algumas dúvidas.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Élen Garcia. **Alfabetização e letramento: métodos de ensino no processo de aprendizagem**. 2023. 90 p. Dissertação (Mestrado profissional em educação) - Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2023. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14704270#. Acesso em: 03 jul. 2024.

COSTA, Zilá Carvalho. **Alfabetização, método fônico e seus processos: um estudo com professores alfabetizadores**. 2023. 162 p. Dissertação (Mestrado no programa de pós-graduação em educação, Conhecimento e Sociedade) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2023. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14704270#. Acesso em: 03 jul. 2024.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004. Disponível em: [Vista do Trabalhos científicos e o estado da questão \(fcc.org.br\)](http://www.fcc.org.br/revistas/estudos-em-avaliacao-educacional/v15n30/trabalhos-cientificos-e-o-estado-da-questao). Acesso em: 03 jul. 2024.

GT 13 – TRABALHO E EDUCAÇÃO

GT 14 – EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO: ESTÁGIO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO (UFMA)

Fabiana da Silva Moreira (UFMA)

RESUMO

O relato de experiência é uma síntese do estágio supervisionado ocorrido em 2024, na regência da disciplina de História. O estágio foi realizado na Escola de Aplicação da UFMA - Colégio Universitário, localizado no campus Dom Delgado. A elaboração dos planos de aula e dos roteiros foi baseada em pesquisas, com auxílio de livros e referências online. O planejamento seguiu o cronograma elaborado pelos professores supervisores e escola. A introdução dos conteúdos considerou o interesse dos estudantes, com atenção a adaptação à metodologia aplicada e à busca por trazer nuances e elementos do cotidiano para a sala de aula.

Palavras-chave: Regência, história, estágio supervisionado.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência refere-se ao estágio supervisionado realizado na graduação de licenciatura em História, no turno vespertino, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), voltado para a formação de professores para lecionar a disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O estágio ocorreu no período vespertino do Colégio Universitário - COLUN (UFMA), nas turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A escola foi escolhida por ser o centro de aplicação dos licenciandos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), proporcionando diversas oportunidades e experiências para os estudantes concluintes. O estágio é fundamental para o licenciando, pois é nessa fase que o estudante tem a oportunidade de vivenciar a sala de aula e aplicar o conhecimento teórico adquirido anteriormente no curso, com o objetivo de efetivar a aprendizagem como um processo pedagógico de construção de conhecimentos, sob a supervisão de professores atuantes. Dessa forma, o professor passa a dialogar com uma visão macro do ensino, que vai muito além da teoria, abordando questões de diversidade e inclusão. Além disso, por meio dos estágios, foi possível

trabalhar com novas abordagens para o ensino e a aprendizagem, bem como levantar questões sobre o ambiente escolar e os alunos.

Durante as atividades desenvolvidas pelo estagiário no estágio supervisionado, foi imprescindível se debruçar sobre as competências gerais da educação básica, conforme a BNCC, relacionadas ao tratamento didático na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao longo do estágio, foram realizadas diversas atividades, incluindo a observação do cotidiano escolar e das aulas, a ministração de aulas e a análise de projetos desenvolvidos na escola-campo.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

O Colégio de Aplicação da UFMA foca em proporcionar uma experiência educacional de qualidade, atuando, também, como campo de pesquisa para os alunos dos cursos de licenciatura. Segundo o Regimento Interno do Colégio Universitário (Resolução n. 284 - CONSUN, de 12 de setembro de 2017), o colégio é regido pelos princípios: Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; Reconhecimento e respeito da diversidade; Garantia de ensino público gratuito, democrático e de qualidade social; Gestão democrática na forma da lei; Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; Formação e atualização constante de seus servidores.

Desse modo, a escola de aplicação da UFMA desenvolve seu diálogo com o aluno estagiário para aprimorar as competências dele, auxiliando-o através de orientações e materiais disponíveis. Ademais, os docentes têm uma preocupação em diversificar as aulas, como observado pela presente estagiária, há exemplo, o “Clube literário de leitura Maria Firmina dos reis”, que desenvolve rodas de leitura com alunos do ensino fundamental e médio.

Segundo os principais objetivos do COLUN (UFMA, 2024), há a promoção de cursos de capacitação destinados às comunidades. Assim, destacamos o curso de “Libras básico”, ofertado para alunos do COLUN para a comunidade acadêmica, e para a comunidade externa, a partir do envolvimento do Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas - NAPNEE, além de outras iniciativas. Muito além dos projetos e palestras desenvolvidas, também há o incentivo advindo da pesquisa e da extensão, com as iniciativas científicas corroborando para amplas discussões e resultados.

Em primeiro lugar, no que se refere a observação do cotidiano escolar, em seu estudo intitulado “Pesquisas sobre a escola e pesquisa no cotidiano da Escola”, a pesquisadora Marli André (2008) afirma que ao se pensar, observar e propor intervenções no ambiente escolar, algumas dimensões devem ser consideradas, quais sejam: a dimensão subjetiva, a dimensão institucional, a dimensão instrucional ou pedagógica, e a dimensão sociopolítica.

Na dimensão subjetiva da escola e do público-alvo da intervenção, destacam-se as seguintes questões: o relacionamento interpessoal entre escola, alunos, professores e pais é harmonioso, com reuniões frequentes para o corpo docente e para pais e alunos. Observou-se que a relação entre alunos e professores é marcada por respeito e amizade, com os alunos buscando os docentes para esclarecer dúvidas e pedir conselhos. Além disso, há um *feedback* recíproco entre ambas as partes.

Do ponto de vista institucional, há uma relação amigável entre o corpo docente e os demais funcionários na execução de projetos e programas. Além disso, para a resolução de problemas, a equipe se reúne para decidir as questões e as soluções a serem aplicadas. Ademais, há um contínuo diálogo do corpo docente com os familiares dos alunos.

Nas aulas ministradas, os professores adotam uma postura democrática, promovendo debate e pensamento crítico. Os materiais didáticos incluem livros, slides, quadros, músicas e dinâmicas que estimulam o diálogo e o interesse dos alunos. Em relação à dimensão sociopolítica, o corpo docente se mantém atualizado, adaptando-se às novas necessidades e linguagens das redes sociais, o que favorece a participação e a interação dos alunos com o conteúdo e os materiais de ensino.

No que tange às questões institucionais e pedagógicas, observa-se que o professor estabelece os objetivos centrados no aluno, observando suas necessidades e interesses. Além disso, as atividades e avaliações seguem o percurso adequado às análises do corpo docente quanto à recepção do conteúdo e do recurso didático utilizado. A linguagem utilizada pelos professores demonstra ser bastante dialógica e democrática. Em relação à forma de avaliação, esta é elaborada conforme o desenvolvimento do aluno em sala e no ambiente escolar como um todo, podendo ser adaptada quando for necessário.

3. METODOLOGIA

O estágio mencionado para sistematização do referido relato de experiência foi realizado no total de 25 aulas da disciplina de História, no período vespertino do Colégio Universitário (COLUN), com ministração de aulas no 2º ano e no 3º ano do Ensino Médio. Após a fase de observação das aulas do professor supervisor e do ambiente escolar, iniciei os planejamentos e roteiros de aulas, além de elaborar os planos de aula e ministrar aulas. O planejamento das aulas envolveu: A definição dos objetivos de aprendizagem a curto e longo prazo, a preparação de atividades práticas em sala de aula e as atividades destinadas à realização em casa, assim como, a escolha apropriada dos recursos didáticos.

No período de planejamento, a partir da demanda dos alunos, progressivamente, alguns temas e assuntos foram acrescentados. Buscando criar aulas mais leves e descontraídas. Minha colega de estágio, Ana, e eu introduzimos o que chamamos de “curiosidades históricas”. As avaliações aplicadas em salas, em sua maioria, foram de fixação, e para servir como medidor de aprendizagem, para verificar a necessidade de revisão do conteúdo e necessidade de mudança da dinâmica de ministração de aula, assim como a inserção de novos conteúdos.

4. RESULTADOS E REFLEXÕES

Segundo a professora Anna Maria Pessoa de Carvalho: detectar as conexões entre cada variável observada do ensino e a aprendizagem dos alunos fará os estagiários relacionarem com maior precisão suas próprias ideias sobre o ensino, aprendizagem e epistemologia do conteúdo a ser ensinado com suas atitudes e comportamentos em sala de aula. (pág.12, 2012)

Logo, é no estágio que o discente terá suas primeiras experiências com o ambiente escolar e com os alunos, cada um com suas particularidades que devem ser atendidas e compreendidas. Assim, busquei diversificar minhas abordagens com os alunos com os quais trabalhei, tanto a partir da visão educacional quanto do ponto de vista cultural. No decorrer do estágio, notei uma participação relativa dos alunos, que se mostravam curiosos sempre que algo de seu mundo era mencionado ou quando algo novo era apresentado, incitando debates entre eles com o professor e com os professores-estagiários.

Conforme Bell Hooks (2013) em seu livro *Ensinar para transgredir: a educação como prática da liberdade*: “A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado.” Portanto, é no ambiente escolar real que deixamos de lado a ideia de unidade e padrão e passamos

a trabalhar com dezenas de possibilidades, tanto em relação à mudança de âmbitos (universidade-escola) quanto às particularidades de cada aluno, desde sua personalidade até suas dificuldades e facilidades.

Desse modo, entre os meses de abril e setembro de 2024, foram ministradas aulas práticas para as turmas dos 2º e 3º anos, abrangendo temas variados de História. Essas aulas foram ministradas para alunos na faixa etária de 16 a 18 anos, utilizando uma metodologia de aula expositiva e dialogada com o objetivo de incentivar a participação dos alunos e desenvolver o pensamento crítico, além de envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem

Durante as aulas, observei um elevado nível de engajamento por parte dos alunos, especialmente em dois momentos significativos. O primeiro ocorreu durante as aulas sobre a Era Napoleônica, que exigiu uma revisão dos eventos da Revolução Francesa. Nessa ocasião, os alunos participaram ativamente, fazendo conexões entre os temas e levantando questões relevantes. O segundo momento de forte engajamento aconteceu nas aulas sobre os impérios africanos. Os debates foram intensos e produtivos, centrados em temas como dominação política e social, teorias racistas e seus impactos, tanto na sociedade contemporânea quanto na construção da imagem dos países africanos.

Da mesma forma, aspectos culturais e religiosos, que são pouco explorados, geraram dúvidas e comparações com outros povos. Essas discussões demonstraram a disposição e curiosidade genuínas dos estudantes em entender e analisar as complexidades históricas e suas repercussões atualmente. Além disso, os alunos trouxeram para a sala de aula suas vivências, bem como repertórios culturais e midiáticos, estabelecendo ligações diretas com o conteúdo, o que enriqueceu as discussões e incentivou a participação dos alunos ao expor suas referências midiáticas e culturais sobre o tema.

Segundo Alda Carline, “a aula pode ser entendida como unidade de tempo, como espaço de trabalho e como forma de trabalho em Educação” (Carline, 2004, p. 123). Para a autora, uma boa aula depende de alguns elementos essenciais, tais como: a clareza na exposição do conteúdo; o planejamento adequado para uma explicação fluida; e a utilização de metodologias de aprendizagem que estimulem e tornem o processo de ensino agradável para os alunos, evitando a criação de ansiedade.

Considerando o conjunto multidimensional de relações destacados por Carline (2004), sendo esses a relação entre ensino e aprendizagem, a conexão entre ação e pesquisa, e a interação entre professor e aluno, analisei a recepção do conteúdo e da minha metodologia de ensino nos

primeiros contatos com as turmas do 3º ano e 2º ano, respectivamente. Durante esse processo, mantive-me atualizada e trouxe informações contemporâneas que despertavam o interesse dos alunos, especialmente sobre temas com grande probabilidade de aparecer no ENEM. Com o objetivo de incentivar a escrita, a maioria das atividades propostas focou na análise crítica por meio de questões discursivas, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo.

Nos primeiros contatos com a turma do 2º ano, analisei a recepção do conteúdo e da minha metodologia de ensino. Percebi que os alunos demonstravam grande interesse por curiosidades históricas, especialmente por entender o que acontecia paralelamente a outros eventos históricos. Além disso, mostram afinidade com temas relacionados à cultura de massa, à mídia e à internet, como memes virais. As avaliações foram adaptadas conforme a atenção dos alunos, visando à fixação do conteúdo. Todas as atividades foram resolvidas em sala, em conjunto, com explicações detalhadas para aqueles que cometeram erros, reforçando a compreensão.

De modo geral, buscamos utilizar recursos visuais, como o projetor, para apresentar imagens que incentivassem a interpretação e o debate em sala, oferecendo uma nova perspectiva sobre os temas trabalhados. Houve um esforço especial para promover a leitura e a escrita, e foi observado que a maioria dos alunos estava disposta a participar das atividades e dos diálogos, esclarecendo dúvidas sem hesitação e contribuindo com fatos históricos ou opiniões pertinentes aos assuntos discutidos.

A relação com os alunos se desenvolveu de forma positiva, tanto no ambiente da sala de aula quanto no campo de estágio em geral. As trocas de indicações de conteúdo e material ocorreram de maneira livre e amigável, fortalecendo o vínculo e o aprendizado coletivo. Em alguns dias, foi perceptível o desânimo de algumas turmas ou de determinados alunos. Nessas ocasiões, buscamos tornar as aulas mais descontraídas e animadas. Vale destacar que o nível de preparação do alunado se mostrou excelente, com capacidade não apenas de acompanhar as aulas e os conteúdos ministrados, mas, também, de relacioná-los de forma inteligente e dinâmica.

5. DESCRIÇÕES DAS AULAS LECIONADAS

Além dos livros mencionados no resumo, também utilizei fontes jornalísticas e digitais, como charges, poesias, músicas e materiais impressos. Esses recursos contribuíram para a fluidez das aulas, possibilitando distintas formas de abordar os temas. Em grande parte das aulas, os

objetivos foram alcançados de forma satisfatória, com grande participação dos alunos e adequada utilização dos recursos pedagógicos ao conteúdo.

A estratégia pedagógica incluiu atividades de fixação e dinâmicas que envolveram debates em sala de aula, leitura de textos e questionamentos, promovendo a interpretação e participação ativa dos alunos. Na abordagem dos Reinos Africanos, por exemplo, o filme *A Mulher Rei* foi usado para contextualizar a representação da cultura e a história dos povos de Daomé.

As aulas iniciavam com uma breve revisão dos conteúdos anteriores, seguido de questionamentos para avaliar o conhecimento dos alunos. Em seguida, o tema do dia era apresentado e debatido, promovendo a interação entre alunos e professor.

5. 1 Descrição de aulas ministradas:

- 22/04/2024 – Guerra Fria: Aula baseada em *Era dos Extremos* de Eric Hobsbawm e *História da Guerra Fria* de John Lewis Gaddis, abordando conflitos e tensões do período. (Carga horária: 4h)
- 24/04/2024 – Anos 1920 no Brasil: Aula sobre o Brasil dos anos 1920, utilizando *História da Arte* de Graça Proença e uma poesia modernista. (Carga horária: 2h)
- 29/04/2024 – Era Vargas – Governo Provisório e Constitucional: Aula com referências como *O Pensamento Nacionalista Autoritário: 1920-1940* e *Por Dentro da História 3*, incluindo atividade de fixação. (Carga horária: 2h)
- 06/05/2024 – Era Vargas – Governo Provisório, Constitucional e Estado Novo: Aula com uso de slides e participação ativa dos alunos. (Carga horária: 2h)
- 07/05/2024 – Era Vargas – Estado Novo: Aula sobre o contexto do Estado Novo, baseada em *O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964)* de Boris Fausto, gerando debates. (Carga horária: 2h)
- 13/05/2024 – Introdução à Ásia e sua autonomia: Discussão sobre colonialismo e os impactos da Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria na Ásia, com base em *Nações e Nacionalismo desde 1870* de Eric Hobsbawm. (Carga horária: 2h)

- 14/05/2024 – Revolução Chinesa: Aula focada nos motivos da Revolução Chinesa, baseada no livro *A Revolução Chinesa* de Wladimir Pomar e no didático *Por Dentro da História 3*. (Carga horária: 2h)
- 21/05/2024 – Guerra da Coreia: Abordagem sobre a dominação japonesa e o conflito entre capitalismo e socialismo na Coreia, com base em *História da Ásia* de Fernando Pureza e fontes online. (Carga horária: 1h)
- 19/08/2024 – Era Napoleônica: Aula sobre a ascensão de Napoleão, utilizando *A Era das Revoluções: 1789-1848* de Eric Hobsbawm e *A Era de Napoleão* de A. Horne, com boa participação dos alunos. (Carga horária: 2h)
- 21/08/2024 – Guerras Napoleônicas: Aula com revisão e questões objetivas, baseada em várias referências, incluindo *Guerras Napoleônicas: antes, durante e depois* de Paula Santos. (Carga horária: 1h)
- 03/09/2024 – Reinos Africanos: Axum e Gana: Introdução ao contexto africano pré-colonial, baseada em *O Tempo dos Povos Africanos* de Elisa Nascimento. (Carga horária: 2h)
- 05/09/2024 – Reino de Daomé: Uso do filme *A Mulher Rei* para discutir Daomé, sua cultura e o tráfico atlântico de africanos, com base em diversas referências. (Carga horária: 1h)
- 09/09/2024 – Reino de Daomé e Mali: Continuação da aula anterior, revisando e aprofundando sobre Mali. (Carga horária: 2h)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em “*Estágio supervisionado em História*” de Ruhama Ariella Sabião Batista, conforme o autor, o estágio supervisionado é um dos momentos mais importantes para o graduando refletir sobre a profissão docente e os diversos desafios e possibilidades. Segundo Batista, acerca da experiência de atuar no ambiente escolar:

[...] olhando para alunos e professores, e pensando qual é o papel do professor de História no ambiente escolar. Nessa situação, pode-se pensar na forma como os alunos aprendem, nos problemas que estão presentes na sociedade e que, na sala de aula, são representadas pelos alunos, e de que forma o graduando/estagiário

pode influenciar tornando-se um ser humano atuante dentro do espaço escolar (Batista, 2017, p. 208).

Desse modo, a experiência no estágio supervisionado no Ensino Médio destacou a importância do aprendizado contínuo e da prática reflexiva, permitindo ouvir as observações e interesses dos alunos. Em vários momentos, incentivamos a participação dos estudantes, seja por meio de sugestões de conteúdos ou recursos a serem utilizados, ou mesmo curiosidades que desejavam explorar. Essas interações facilitaram o processo de ensino-aprendizagem para todos. Além disso, enfatizo a relevância de aplicar metodologias ativas no ensino de História, aliadas a recursos didáticos, para promover a criticidade e o protagonismo dos alunos.

Durante meu estágio, estabeleci objetivos de aprendizagem que refletiam minha evolução como professora. Adotei metodologias diversificadas, ajustando-as conforme o contexto, e estimulei a participação ativa dos alunos por meio de uma abordagem dialógica, relacionando o conteúdo histórico a questões contemporâneas. Aprendi a reconhecer a necessidade de alterar a dinâmica da sala para tornar o conhecimento acessível a todos. Além disso, desenvolvi a habilidade de adaptar o conteúdo histórico à linguagem e ao universo dos alunos, promovendo uma conexão mais significativa com o aprendizado.

Concluo que, apesar dos desafios, as aulas foram bem-sucedidas em relacionar o presente e o passado, identificar conexões entre eventos históricos, incentivar e desenvolver a habilidade de interpretação de fontes históricas, além de valorizar a diversidade cultural e social, praticando o reconhecimento de múltiplas práticas culturais. Acredito que essa experiência contribuiu não só para o desenvolvimento dos alunos, mas, também, para o meu crescimento como educador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. EccoS–Revista Científica, v. 10, p. 133-146, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CARLINI, Alda Luiza. E agora: preparar a aula. Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, p. 127, 2004.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Os estágios nos cursos de licenciatura. 2012.

HOOKS, Bell et al. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

SABIÃO, Ruhama. Estágio supervisionado em História: as vivências, desafios e possibilidades do graduando na prática docente. História & Ensino, v. 23, n. 2, p. 207-229, 2017.

A TEMÁTICA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NO SEXTO ANO DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR-BNCC E EM LIVROS DIDÁTICOS

Sergio da Silva de Araujo

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir a temática ambiental de Resíduos Sólidos do componente curricular “Geografia” do sexto ano, presente no documento da Base Nacional Comum Curricular e em livros didáticos de Geografia. Como resultados obtidos, esta pesquisa aponta que em relação à BNCC, no que trata o período escolar do sexto (6º), em suas competências e as habilidades, não existem palavras que remetam diretamente à temática dos RS, muito embora, seja muito sugestivo, que seja trabalhado dentro dos temas ambientais e problemáticas socioambientais, ou seja, a temática não se apresenta nesta etapa escolar como sendo um conteúdo relevante. Também em relação ao livro didático, o que se observou foi que esta temática se apresenta como elemento subjacente causador de problemas aos recursos hídricos, solos, e a sociedade urbana. Deste modo, ele é apresentado como um elemento sem destaque algum nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: BNCC. Livro Didático. Resíduos Sólidos.

1 INTRODUÇÃO

O processo de intervenção da sociedade sobre a natureza gerou uma série de problemas ambientais, inclusive, o acúmulo de Resíduos Sólidos (RS) e rejeitos. Fatores como expresso por Dias (2008, p. 28) de “crescimento da população, o êxodo rural, a industrialização e a urbanização contribuíram para o aumento nos índices de consumo e da geração de resíduos”.

Dessa forma a geração de resíduos sólidos, as formas inadequadas de coleta, tratamento e destinação, tem gerado problemas ao ambiente tais como destacado por Mota et al. (2009), a poluição do solo com a alteração de propriedades físico-químicas representa ameaça à saúde pública tornando o ambiente um local propício ao desenvolvimento de transmissores de doenças; das águas há alteração das características do ambiente aquático; e do ar com formação de gases que podem originar riscos de explosões e doenças respiratórias.

Estes são alguns dos problemas provenientes da má gestão dos resíduos sólidos, e que são danosos ao planeta e aos seres vivos residentes nele. Dessa forma, é necessário que dos meios propícios à reverberação desta situação se utilize a Educação Ambiental que seria como consta Brasil (1999, p. 01) “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente”, ou seja, a educação em resíduos sólidos é um saber necessário e que deve estar no ambiente educacional.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo principal analisar a temática dos Resíduos Sólidos no Livro Didático de Geografia do Sexto Ano do Ensino Fundamental e na BNCC.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia de acordo com Demo (1995, p. 5) “seria o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Ainda em relação a metodologia bem como aponta Pessoa (2012, p. 2) “a escolha do caminho metodológico é de responsabilidade do pesquisador e está em consonância com seus princípios filosóficos e posturas frente à realidade em que vive”, sem contar que este é um passo de suma importância e é indispensável dentro do campo da pesquisa científica, o qual norteará a pesquisa do início ao fim, trazendo assim, os resultados almejados. Desta forma, nesta pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa.

Em relação aos passos que se seguem este tipo de pesquisa Ludke e André (1986) citam que a primeira decisão seria a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado, no caso desta pesquisa será um oficial (a BNCC) e um material instrucional (livro didático). Depois de selecionados os documentos, será feita a análise dos dados. Em relação a esta pesquisa os dados dos documentos foram analisados e tabulados a partir dos objetivos propostos a fim de serem discutidos neste trabalho.

3 ANALISE DOS RESÍDUOS SÓLIDOS NO SEXTO ANO DA BNCC E LIVRO DIDÁTICO.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, de acordo com Brasil (2017), é um documento normativo que tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica, ou seja, ele serve como base dos

conteúdos que serão abordados deste a educação infantil, fundamental anos iniciais e finais e o ensino médio.

Em relação as temáticas ambientais na educação básica, principalmente no que diz respeito ao componente curricular Geografia, conforme Cavalcanti (1993), ele deve propiciar condições para que os alunos tenham conhecimentos significativos acerca da realidade natural e social, fazendo com que estes reelaborem esses conhecimentos e formem convicções necessárias à atuação em sociedade.

Em relação ao sexto ano, conforme Brasil (2017), os conteúdos além daqueles que dizem respeito a identidade sociocultural, o de reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade sobre os diferentes e desiguais espaços também são abordados questões acerca do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social.

A seguir são destacadas as principais habilidades que estão contidas na BNCC e reportam à temática ambiental que os alunos precisam desenvolver durante o sexto ano:

(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.

(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (BRASIL, 2017, p. 385)

Na habilidade 01, 02 e 06 os alunos irão desenvolver a percepção do quanto o homem modificou o ambiente natural ao longo do tempo, sendo destacado os pontos positivos e negativos destas ações, já na 04 o aluno irá compreender o componente hidrografia, bem como o ciclo da água, redes hidrográficas e bacias hidrográficas, aqui é necessário que trate dos impactos ambientais nos corpos hídricos e demais reservatórios de água.

(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das idades.

(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.

(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.) (BRASIL, 2017, p. 385).

É possível destacar que nas habilidades 07, 11, 12 e 13 tratam sobre a questão das mudanças da natureza a partir do crescimento das cidades, bem como a identificação dos principais usos dos componentes naturais, mas ainda é necessário que seja problematizado como estão esses ambientes naturais, o quanto que o homem modificou e os tipos de providências e atitudes que devem ser tomadas.

Por fim, destaca-se que os temas ambientais tais como geologia, geomorfologia, pedologia, e hidrografia tenham mais notoriedade e que sempre sejam destacados os problemas que elas vêm sofrendo acrescido de ações mitigadoras.

3.1 Tempo de Geografia

O exemplar do sexto ano da editora moderna apresenta 240 páginas, com um conteúdo voltado para as temáticas deste nível escolar. No quadro 01, foi feita uma síntese deste exemplar e os conteúdos abordados foram sendo relacionados as habilidades propostas pela BNCC que o aluno precisará desenvolver. Foi feito este tipo de abordagem para confirmar se realmente os conteúdos propostos atendem o que é proposto pela BNCC.

O livro, por assim dizer, possui uma linguagem compreensível, bem como as imagens dialogam com o texto, o que é interessante, haja vista que os alunos intensificaram a aprendizagem dos conteúdos abordados com a visualização das imagens.

Quadro 01: Habilidades da BNCC na Coleção 01.

RESUMO DO EXEMPLAR DO SEXTO ANO TEMPO DE GEOGRAFIA	HABILIDADES
O tema 01 trata sobre questões acerca das categorias Geográficas como a Paisagem, Lugar, Território e Espaço Geográfico, dessa forma os textos e imagens presentes no livro levam os alunos a observarem as diferentes paisagens, lugares e territórios e suas modificações ao longo do tempo, ainda é possível que haja aqui problematizado, questões sobre Resíduos Sólidos.	(EF06GE01); (EF06GE02); (EF06GE07)
No tema 2 são tratadas questões econômicas desenvolvidas tanto no espaço rural quanto urbano, tais como extrativismo, agricultura, pecuária, indústria, comércio e serviços.	(EF06GE02); (EF06GE06); (EF06GE07); (EF06GE10); (EF06GE11)
No tema 3 são tratadas questões como a criação do universo, os planetas, a terra, orientação e localização e por fim as formas de representação do espaço terrestre, ou seja, através da cartografia, dessa forma os alunos irão desenvolver as habilidades EF06GE03 e EF06GE08, em relação a questão de Resíduos Sólidos, é possível que nestes itens deste tema não seja trabalhado, os Resíduos Sólidos	(EF06GE03)
No Tema 04, este que pode-se dizer que exista uma continuação direta ao tema anterior, ou seja, do tema 03, sendo assim, continua tratando sobre questões de mapas e projeções cartográficas, de elementos do mapa, de escalas e convenções cartográficas.	(EF06GE08)
O tema 05 trata de questões da litosfera, ou seja, da porção sólida da terra, sendo assim é tratado neste item questões como a deriva continental, o relevo terrestre, agentes modeladores do relevo e solo.	(EF06GE05); (EF06GE06); (EF06GE09)
No tema 06 os autores tratam questões sobre a água no planeta bem como seu ciclo, questão de uso, distribuição e conservação, bem como sobre as principais bacias hidrográficas brasileiras.	(EF06GE04); (EF06GE09); (EF06GE10); (EF06GE11); (EF06GE12)
A parte que trata da Atmosfera, tema 07, os autores trabalham questões de tempo e clima, os elementos do clima, os principais fatores climáticos presente no mundo.	(EF06GE03); (EF06GE05); (EF06GE13)

As formações vegetais que são o assunto do tema 08 os autores tratam questões como formação dos biomas, bem como distribuição no planeta e os impactos ambientais sofrido por estes.	(EF06GE05); (EF06GE06); (EF06GE07); (EF06GE11)

Fonte: Araújo (2022)

Em relação a análise dos Resíduos Sólidos no livro didático, serão feitas as averiguações a seguir, para tanto, em relação as temáticas ambientais bem como sobre os excedentes, ou seja, os Resíduos Sólidos, destaca Rocha (2018) que este tipo de temática trabalhada em sala de aula ela vai contribuir, no que concerne a capacidade que os alunos terão de se identificar como parte integrante da natureza, percebendo que suas atitudes pessoais como sendo elemento principal para uma atuação responsável e respeitosa para o meio ambiente, por isso, se propõe entender como o conteúdo resíduo sólido está sendo trabalhado, ou mesmo, se ele está presente no livro didático.

Dessa forma, em trecho de uma atividade de fixação retirada da página 33 do livro de Silva e Ross (2018), é caracterizada, uma cidade fictícia chamada de Leônia, esta que gozava de um processo de urbanização, e como tal, continha vários problemas. Dentre os quais é possível pontuar o descarte de resíduos, assim como podemos destacar no trecho: “nas calçadas, envoltos em límpidos sacos plásticos, os restos da Leônia de ontem aguardam a carroça do lixeiro” Silva e Ross (2018, p. 33).

Dessa forma o que se pode assinalar é que Leônia é uma cidade urbana que apresenta um crescimento demográfico exponencial, ou seja, tem um expressivo contingente populacional, e por apresentar tal característica, têm certas necessidades como indica Calvis e Silva (2020, p. 4) “para atender a demanda de uma grande população, recursos naturais foram retirados e beneficiados, aumentando a oferta de produtos e consumo.”. Dessa forma, com a produção em larga escala haverá o descarte do resíduo/lixo.

Outra característica que se percebe com a leitura do trecho é que seus moradores eram consumistas exacerbados, ou seja, sempre comprando e descartando, e o fazendo sem a mínima preocupação com o ambiente, haja vista que quanto mais os produtos são produzidos mais rapidamente são utilizados e descartados.

Isto problematiza diretamente na qualidade da natureza, pois novos produtos terão que ser produzidos, dessa forma terão que ser retiradas mais matérias primas, condicionando assim um desequilíbrio ambiental e em contra partida quanto mais rápido esses produtos forem sendo

descartados sem uma destinação adequada como bem indica Calvis e Silva (2020, p. 4) “[...] pode ocasionar vários tipos de poluições no meio ambiente.

Este exemplo da Cidade de Leônia é muito interessante, pois como bem procede o enunciado da questão de fixação que diz que: “os habitantes de Leônia não perguntam para onde vai o lixo que é levado todos os dias. E, você sabe para onde vai o lixo de sua cidade? Pesquise” Silva e Ross (2018, p. 33). Este tipo de pergunta é muito interessante pois fará o aluno refletir para onde está sendo destinado o resíduo descartado pelo seu núcleo familiar.

Cabendo assim ao professor utilizar o ensejo e trilhar todo um caminho de debate acerca da temática dos Resíduos Sólidos para que os alunos conheçam a temática e criem consciência e sensibilização ambiental nos alunos.

No trecho extraído da página 61 de Silva e Ross (2018), os autores caracterizam a indústria da moda como sendo a que mais polui, eles chegam a esta afirmativa, a partir do pressuposto de que seus produtos são descartados mais rapidamente, ou seja, com o consumo constante, também teremos uma grande produção.

Sendo assim o consumismo torna-se um grande aliado para produção de Resíduos Sólidos. Dessa forma, quanto mais se consome, mais se produz, e conseqüentemente mais produtos serão descartados no ambiente, e sem o devido controle, que os grandes centros urbanos não possuem, ou mesmo as pequenas cidades, condicionará assim em lixões, este que é uma forma de deposição errada e que prejudica o ambiente e a qualidade de vida das pessoas.

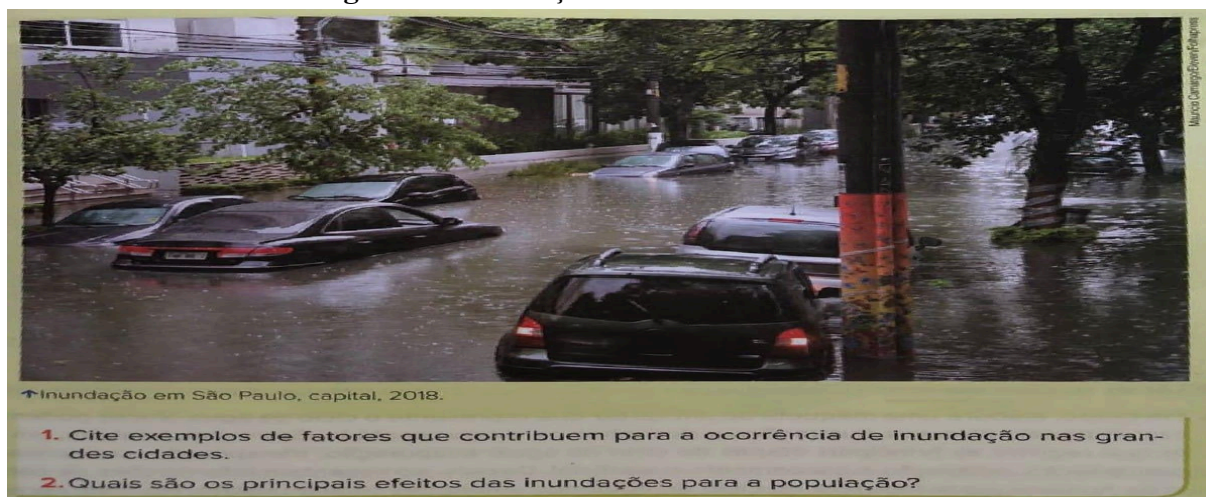
Em texto complementar ao conteúdo de solos, Silva e Ross (2018) trazem uma notícia falando de diferentes destinações do Resíduos Sólidos, de início os autores fazem o leitor refletir sobre a destinação final do resíduo, um fator que, geralmente, as pessoas não estão preocupadas. Dessa forma, apresentam três formas de destinação do lixo/resíduo, o primeiro é o lixão que é uma forma de destinação inadequada e tem como conseqüências a poluição dos lençóis freáticos, da água e do solo; a segunda é o aterro sanitário uma forma adequada em que os resíduos são destinados em solos que foram permeabilizados, e por fim o aterro controlado, em que os lixos são dispostos de forma controlada com uma camada de solo por cima dele, mas ainda assim representam perigo ao ambiente.

É possível inferir que a destinação final dos Resíduos Sólidos é algo importante para ser discutido em sala de aula, devendo o professor instigar a discussão acerca do assunto e fazer com que o aluno se conscientize e perceba que o processo de descarte do resíduo não é encerrado ao passo com ele, mas que o processo é longo permeando algumas etapas até a sua destinação final,

podendo assim, de acordo com a forma que estes elementos forem destinados no ambiente causarem problemas ou não.

Na figura 01 que trata sobre inundações e enchentes em ambientes urbanos, dentre os causadores destas problemáticas, Silva e Ross (2018, p. 159) atribuem “o descarte inadequado de lixo e entulho nas proximidades dos cursos de água acentua esses problemas”, ou seja, o descarte destes materiais é uma atividade potencializadora de enchentes e inundações em ambientes urbanos. Dessa forma, cabe ao professor fazer com que o aluno se conscientize de que o descarte de Resíduos Sólidos em ruas e avenidas, causados até mesmo por eles podem gerar estes tipos de problemática ao ambiente e ao espaço urbano.

Figura 01: Inundações em ambientes urbanos.



Fonte: Silva e Ross (2018).

Ainda se tratando do exemplo da figura anterior o que podemos inferir é como indica Rocha *et al.* (2019, p. 2) “Pensar a problemática dos resíduos implica refletir acerca de como os indivíduos percebem essa questão”, ou seja, é preciso que os alunos conheçam a questão dos resíduos, para assim, tomarem atitudes que sejam ambientalmente corretas.

Em pesquisa feita por Rocha *et al.* (2019) com alunos do ensino médio do Rio de Janeiro, os autores fizeram e passaram o questionário para serem respondido pelos alunos o que foi constatado e que eles conhecem muito pouco dessa temática. Sendo assim, essa é uma problemática que se reflete em outras realidades, não estando apenas no contexto desta escola do Rio de Janeiro.

Na página 175, é apresentado o tópico que trata sobre a poluição das águas, dentre as problemáticas destacadas pelos autores, uma delas gira em torno do descarte e destinação final de Resíduos Sólidos. A imagem (figura 02) e o texto conversam entre si, o texto está tratando do assunto lixo com uma imagem de um rio cheio de misturas de Resíduos Sólidos, o que por assim dizer apresenta um descaso com o meio ambiente e que dessa forma terá como consequências a perda da biodiversidade, bem como do potencial de uso para as populações. Ainda destaca Silva e Ross (2018, p. 175) que “é preciso [...] desenvolver ações para a melhoria do saneamento ambiental [...] implantação de sistema de abastecimento de água tratada, de sistema de esgoto e tratamento sanitário, além da coleta de Resíduos Sólidos em áreas urbanas e rurais.

Figura 02: Lixo destinado em rio na cidade de Juazeiro-BA, 2016.



Fonte: Silva e Ross (2018).

Ainda se tratando da figura anterior, é possível que se tenha a forma de deposição incorreta, pois como bem indica Vilhena (2018), as formas mais corretas seriam o aterro controlado e aterro sanitário. Dessa forma, o professor deve apresentar aos alunos as possibilidades e indicar o procedimento ambientalmente aceitável, além do que trabalhar a questão da percepção ambiental em se tratando da questão da paisagem degradada como apresentado na figura (02), para tanto como indicado por Rocha et al. (2019, p. 3).

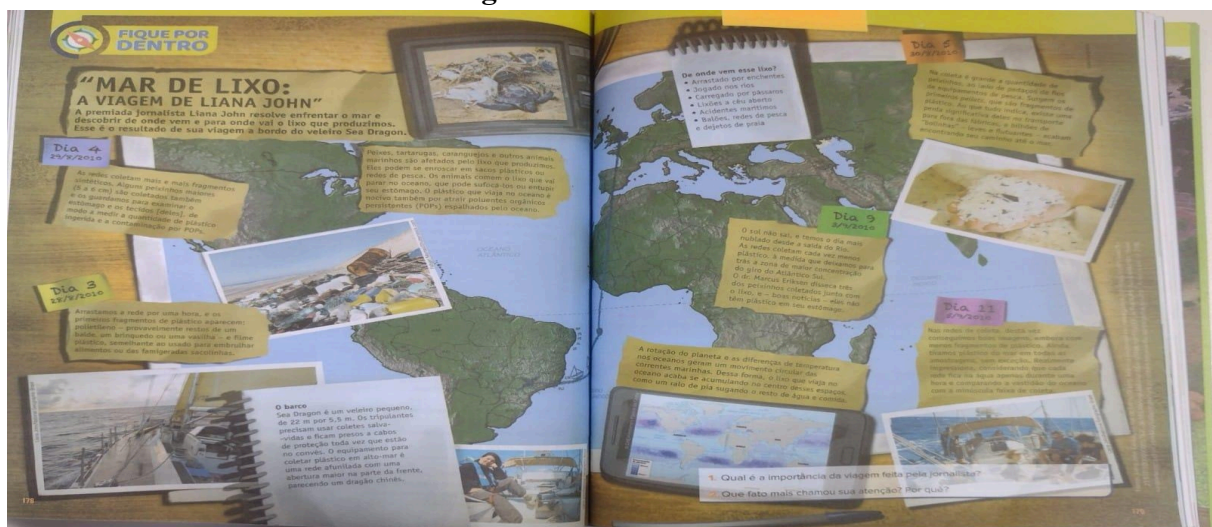
A partir destas reflexões, fazendo uma articulação entre as características da percepção com a relação da sociedade com os Resíduos Sólidos se tem uma clareza das questões que envolvem esta problemática, onde: os sentidos captam em sua maioria sensações desagradáveis relacionadas a estes materiais, sendo eles visualmente degradados, em sua maioria produzem odor desagradável entre outras características consideradas incômodas.

Sendo assim, “a percepção ambiental surge como um resgate da relação sensível entre o humano e o meio em que ele convive” Rocha *et al.* (2019, p.3), ou seja, a partir das vivências e da imagem bem como o que for articulado pelos professores é possível que os alunos tenham essa sensibilidade com o ambiente, pois perceberam os problemas e a instabilidade que seu lugar terá, caso não tenham atitudes ambientalmente corretas.

A figura 03 é proveniente das páginas 178 e 179. Nelas, os autores contam a história da jornalista científica e ambiental Liana John, que participou de uma expedição a bordo de um veleiro. Eles pontuam que a jornalista queria descobrir de onde vem e para onde vai o lixo que produzimos, e que, por isso, estavam com ela pesquisadores responsáveis pela coleta de amostras de lixo no mar e nos animais que os ingeriam.

Sendo assim, o lixo que vai para o mar é proveniente dos descartes realizados nas cidades e levado pela chuva para os rios e estes se encarregam de despejar no mar. Há, ainda, os lixões nas áreas litorâneas, de cujos seus materiais são facilmente trazidos pelo mar através das ações da chuva e da água oceânica, além, do descarte feito pelos navios. Dessa forma, o lixo é levado para o alto mar e os plásticos que demoram para se decompor são ingeridos pelos animais marinhos que vão óbito. Por isso, o trabalho da jornalista e da equipe científica que a acompanha é de suma importância, uma vez que promove a conscientização de que nossas ações estão poluindo até locais longínquos, e gerando o desequilíbrio ambiental.

Figura 03: Mar de Lixo.



Fonte: Silva e Ross (2018).

No quadro 02 é possível observar que os Resíduos Sólidos são tratados como agentes poluidores do ambiente natural. Contudo, é possível inferir que o conteúdo é muito sintético, sua presença é muito resumida, estando apenas em exercícios e em matérias de curiosidade. Isto prejudica um aprofundamento no conhecimento da problemática, sendo interessante que uma parte com o conteúdo mais conciso explicando o que é a problemática dos Resíduos Sólidos (origem, destino), o que causa para a sociedade (quais os impactos ao ambiente natural, quais as suas destinações ambientalmente corretas) e apresentar as possíveis soluções para o problema (não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento dos Resíduos Sólidos e disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos).

Pois é necessário que os jovens sejam agentes ativos, e que possam agir de maneira significativa e ambientalmente correta na sociedade em que vivemos, e da forma como o conteúdo é posto de forma estanque é inevitável que ele vá convencer os alunos de sua importância, e o sexto ano como sendo o primeiro ano dos anos finais, é o ideal para o retorno mais latente do debate acerca dos Resíduos Sólidos.

Quadro 02: Resíduos Sólidos no sexto ano do exemplar tempo de Geografia.

<u>O tema de Resíduos Sólidos no livro didático</u>
Coleção tempo de Geografia- 6 ° ano
Entendido como: como agente poluidor do meio ambiente (rio, mar,), e se apresenta como uma problemática da sociedade urbana.
Conceitos priorizados: lixo, consumo, consumismo, descarte em rios e mares.
Metodologia de trabalho: O tema se apresenta a partir da ideia de consumo e descarte em locais inadequados tais como ruas, cursos d'água e mar. É bem verdade que os autores são bem sucintos quando tratam destas problemáticas ambientais e em grande parte são apresentadas, apenas em exercícios de fixação, ou como matérias de curiosidade, que ficam nas últimas sessões do livro, ou seja, não são assuntos que sejam trabalhados como temas prioritários.

Fonte: Araújo (2022)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender que o ambiente escolar é o mais propício para a formação cidadã, onde há constituição de valores essenciais para a intervenção em sociedade, e que é o local onde possivelmente os indivíduos adquirem conhecimentos e podem se tornar sensíveis com a causa ambiental, foi que este trabalho buscou analisar elementos que o compõe, e ao final desta, conseguimos arguir algumas ponderações e entendermos em qual nível está o ensino de Resíduos Sólidos na Geografia escolar, e o que está disposto no 6º (sexto) ano.

É bem verdade que nos ambientes de educação informal se adquira informação, mas para que o ser humano intervenha de maneira coerente na sociedade é necessário que se tenha conhecimentos coerentes a realidade social do qual se está vivenciando. Nos dias de hoje a facilidade de acesso a informação é grande, haja vista que a internet e os aparelhos tecnológicos são muito mais fáceis de adquirir, o que se torna um problema, pois não se tem controle daquilo que é colocado, e é por isso, que a escola é importante, pois é nela que os indivíduos terão aprendizagem mais significativas.

Em relação à BNCC as competências bem como as habilidades não existem palavras que remetem diretamente a temática, muito embora, seja muito sugestivo, que seja trabalhado dentro dos temas ambientais e problemáticas socioambientais, mas como bem se sabe no rol de temas da Geografia existem aqueles mais tradicionais que possivelmente são inseridos, deixando outros de fora. Ou seja, é possível inferir que a temática dos Resíduos Sólidos dentro do documento normativo, BNCC, se apresenta como um conteúdo irrelevante.

Dessa forma o que se sugere é que dentro da base, ao menos uma das habilidades, dentre os quatros anos escolares deveria fazer alusão a temas de problemáticas ambientais que são recorrentes, como é o caso dos Resíduos Sólidos, ou uma a cada ano.

Em relação ao livro didático o que se observou é que a temática dos Resíduos Sólidos se apresenta como elemento subjacente que causa problemas a elementos, como água, solo, ou mesmo a sociedade urbana, mas o questionamento que se faz é que ele não é apresentado da maneira devida, ou seja, deveria ao menos em um dos anos escolares, ser apresentado mesmo que em um tópico desde o surgimento e geração até o descarte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 a.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Decreto nº 9.099, de 18 julho de 2017 b**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2017. Disponível em < <https://www.fnnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos> >. Acesso em: 18 Marc. 2021.

CALVIS, Lucimara Oliveira; SILVA, Walter Guedes. Crescimento Urbano e Produção de Lixo na Cidade de Campo Grande (MS). **GEOFRONTER**, v. 6, p. 1-20, 2020.

DIAS, Liz Cristiane. **Resíduos Sólidos do conhecimento Científico ao Saber Curricular –a releitura do tema em livros didáticos de Geografia**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia). – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOTA, Jose Carlos; ALMEIDA, Mércia Melo; ALENCAR, Vladimir Costa; CURY, Wilson Fadlo. Características e impactos ambientais causados pelos Resíduos Sólidos: uma visão conceitual. In: Congresso Internacional de Meio Ambiente Subterrâneo, I, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABAS, 2009. p. 1-15.

ROCHA, Marcelo Borges; COSTA, Pedro Miguel Marques; BRANDAO, Renata. Estudo sobre percepção ambiental de alunos da educação básica sobre Resíduos Sólidos. In: **XII Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2019, Natal. Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019.

SILVA, Axé.; ROSS, Jurandyr. **Tempo de Geografia: 6º ano**. 4 ed. São Paulo: Editora Brasil, 2018.

VILHENA, André. **Lixo municipal: manual de gerenciamento integrado**, 4. ed. – São Paulo: CEMPRE, 2018.

A PRÁXIS AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IEMA EM CHAPADINHA – MA

Edilana Wasney Vieira(a)

Luis Fabiano de Aguiar Silva(a)

Resumo: este trabalho apresenta os resultados de uma ação realizada pelo Núcleo de Educação Ambiental (NEA) do Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), na unidade de Chapadinha-MA, com os escolares do ensino médio, nos meses de agosto e setembro de 2024. Essa importante iniciativa com foco na conscientização ambiental, motivando estudantes a se tornarem multiplicadores de práticas sustentáveis em suas comunidades. O objetivo geral é integrar a educação ambiental ao ensino de geografia por meio de práticas de campo, e, especificamente, sensibilizar os alunos sobre a importância da sustentabilidade local; aplicar conceitos geográficos em atividades de campo e fomentar a interação entre teoria e prática. A metodologia envolve a realização de visitas e limpeza em locais ao redor da comunidade que integra o instituto em Chapadinha; Observação direta e análise de dados ambientais, além de discussões em sala de aula para conectar o aprendizado teórico com as experiências em campo. Concluímos que essa iniciativa de conscientização ambiental fortalece o engajamento dos alunos, promovendo uma consciência ambiental mais efetiva, e reforçando a importância de uma educação geográfica voltada para a sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino Médio. IEMA.

1 INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com o meio ambiente tem ganhado destaque em diversos setores da sociedade, refletindo a urgência de se discutir o desequilíbrio entre os sistemas Terra e Sociedade. Esse desequilíbrio gera um mal-estar cultural diante das possíveis catástrofes iminentes, que por sua vez, desperta questionamentos sobre a viabilidade da sustentabilidade global. Tal reflexão crítica considera fatores geográficos e ambientais que, interconectados, agravam a crise ecológica e social que enfrentamos.

Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) assume um papel central ao promover a sensibilização e o engajamento dos indivíduos em relação às questões ambientais. Através da EA, é possível desenvolver uma compreensão profunda dos desafios ambientais contemporâneos, bem

como estimular a adoção de práticas sustentáveis que contribuam para a preservação dos ecossistemas e bem-estar das populações (Loureiro, 2002).

Igualmente, a Educação Ambiental almeja que o indivíduo desenvolva conhecimento, compreensão, habilidades e motivação, para que, assim, adquira novos valores, mentalidades e atitudes, os quais são essenciais para lidar com as questões ambientais (Dias, 2000). Para Segura (2011, p. 165).

Quando a gente fala em educação ambiental pode viajar em muitas coisas, mais a primeira coisa que se passa na cabeça ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, água, o solo. É também o ambiente que a gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. É o planeta de modo geral. [...] não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra. [...] conhecimento em termos de consciência [...] A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente.

Nesse sentido, o conhecimento geográfico, com seu foco nas interações entre a sociedade e o meio ambiente, é uma ferramenta essencial nesse processo educativo, fornecendo um olhar crítico sobre as dinâmicas territoriais e os impactos antrópicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), especificamente no eixo de Meio Ambiente e Saúde, destacam a importância de práticas educativas que proporcionem ao aluno uma vivência contextualizada, utilizando abordagens interdisciplinares. Tais práticas possibilitam o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica, preparando os futuros cidadãos para enfrentar os desafios da sustentabilidade de forma informada e responsável.

O tema transversal Meio Ambiente traz a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos. São problemas que acarretam discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento sustentado, na perspectiva da reversão da crise socioambiental planetária. [...] Em coerência com os princípios da educação ambiental (tema transversal Meio Ambiente), aponta-se a necessidade de reconstrução da relação homem-natureza, a fim de derrubar definitivamente a crença do homem como senhor da natureza e alheio a ela e ampliando-se o conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa (BRASIL, 1997, p. 35).

Este relato de experiência visa oferecer subsídios a educadores e demais interessados na temática, com sugestões de temas e atividades voltadas ao ensino médio que podem ser implementadas no ambiente escolar.

Além disso, busca-se incentivar professores e profissionais da educação a incorporar a educação ambiental em suas práticas, mostrando que sua aplicação pode ser acessível e gerar experiências enriquecedoras para todos os envolvidos com potencial de adaptação para diferentes contextos e momentos pedagógicos.

2 DESENVOLVIMENTO

As atividades foram planejadas com antecedência, envolvendo professores, coordenadores e os escolares. O planejamento incluía palestras, mutirões de limpeza, plantio de árvores e uma atividade de diagnóstico ambiental. A integração de diferentes disciplinas reforça o caráter interdisciplinar da nossa práxis, fundamental para o sucesso do evento. Além disso, a participação da comunidade local foi incentivada para fortalecer a ação.

Antes das atividades práticas, os alunos foram organizados em grupos para realizar uma atividade de diagnóstico ambiental na escola e nos arredores. Equipados com cadernos e canetas, os estudantes percorreram as dependências da escola, bem como o entorno imediato, observando e registrando problemas como acumulado e descarte inadequado de resíduos sólidos, ausência de arborização na escola e no seu entorno e a ausência de práticas de reutilização de materiais. Essa atividade foi fundamental para desenvolver a habilidade de observação crítica e aumentar a conscientização sobre as condições ambientais locais.

No dia seguinte ao diagnóstico ambiental, foram realizadas palestras sobre a importância da limpeza urbana e a conservação das árvores. Convidamos os professores dos componentes curriculares de Geografia, Biologia e Química para falarem sobre a relação entre lixo e saúde pública, os benefícios da arborização no ambiente escolar e como cada indivíduo pode fazer a diferença. Os alunos participaram ativamente, fazendo perguntas e trazendo suas experiências.

No dia 21 de setembro realizamos a nossa ação, os alunos e alunas, organizados em grupos, realizaram um mutirão de limpeza nas dependências da escola e nas principais ruas em seu entorno. Equipados com luvas, sacos de lixo e outros materiais necessários, os estudantes coletaram resíduos de diversos tipos, refletindo sobre a quantidade de lixo produzido e a importância da reduzir, reutilizar, reciclar e repensar nossas atitudes diante do descarte inadequado dos resíduos.

Durante a atividade, houve discussões que surgiram das observações feitas no diagnóstico, e os alunos se comprometeram a adotar medidas para mudar essa realidade. Os principais resíduos coletados foram sacolas plásticas, garrafas pets, latinhas de alumínio, papel e

papelão, que foram destinados a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis do Município de Chapadinha, esta com estatuto devidamente registrado e atuação na cidade com mais de dois anos.

Após o mutirão de limpeza, os alunos participaram de um plantio de árvores nas dependências da escola. Nessa etapa, contamos com alunos extensionistas do curso de Agronomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que nos ajudaram na preparação solo para o plantio das mudas.

A atividade também contou com a doação de mudas de ipês junto a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Governo do Estado do Maranhão. Cada turma, no total de doze, teve a oportunidade de plantar uma árvore, aprendendo sobre as espécies nativas da região e sua importância para a biodiversidade local. Essa experiência proporcionou um vínculo direto com a natureza e promoveu a conscientização sobre a necessidade de proteger o meio ambiente.

Após a realização das atividades, promovemos uma roda de conversa entre os pares para discutir o que aprenderam e como se sentiram durante as ações desenvolvidas. As reflexões foram ricas e revelaram a transformação de perspectivas. Muitos alunos se comprometeram a adotar práticas mais sustentáveis em suas vidas cotidianas, tornando-se multiplicadores de práticas sustentáveis em suas comunidades de forma contínua e permanente.

Para Reigota (1991), a Educação Ambiental deve empregar metodologias que permitam aos escolares questionar dados e ideias sobre determinada temática, propondo soluções e apresentá-las. Dessa forma, a EA como práxis permite que os alunos e alunas participem das atividades, desenvolva progressivamente o seu conhecimento e comportamento em relação ao tema, de acordo com sua idade, capacidade e desenvolvendo o protagonismo estudantil.

Também realizamos uma avaliação com objetivo de mensurar o impacto das ações. Os alunos responderam a um formulário eletrônico sobre o que aprenderam, como se sentiram durante as atividades e como pretendem aplicar o conhecimento adquirido. Os resultados mostraram um aumento significativo na conscientização sobre questões ambientais e um engajamento maior com práticas sustentáveis.

Consideramos importante salientar que durante a realização da nossa ação, enfrentamos alguns desafios, como a resistência de alguns estudantes acerca da atividade de limpeza, principalmente, e a limitação de recursos financeiros para a compra de equipamentos de proteção individual, como luvas, mascaras e sacos, que impediram a participação de alguns alunos. No entanto, esses desafios foram superados pela criatividade dos estudantes e pela colaboração da

comunidade. Aprendemos que a união e a organização são fundamentais para o sucesso de iniciativas ambientais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de ações voltadas para a Educação Ambiental desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma consciência crítica e ecológica nos alunos. A intervenção dos professores é fundamental, pois orienta e corrige falhas tanto na execução quanto no conteúdo do projeto, enriquecendo o processo de aprendizagem. Durante cada etapa, as trocas de experiências entre educadores e estudantes se tornam valiosas, transformando percepções individuais em uma prática colaborativa, coletiva e solidária.

Essa prática ambiental exige tempo para que os resultados se tornem visíveis, uma vez que envolve mudanças profundas de comportamento, adaptação cultural e uma reestruturação de valores éticos e morais. Tais transformações são necessárias para superar o paradigma da economia liberal dominante.

No contexto do Ensino Médio do IEMA, os alunos tiveram a oportunidade de não apenas agir em prol da mudança, mas, também, de refletir sobre como essas ações, articulando teoria e prática, podem contribuir para melhorias no ambiente. Pequenas ações quando realizadas de maneira consciente e informadas têm o potencial de provocar grandes transformações no mundo ao seu redor.

A experiência demonstrou que ações coletivas geram resultados significativos e contribuem para a construção de um futuro mais sustentável. Como proposta para o futuro, sugerimos a criação de uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA), na escola para dar continuidade as ações ambientais, promovendo reuniões e atividades regulares ao longo do ano letivo.

Este relato de experiência destaca a importância de integrar a educação ambiental ao cotidiano escolar, preparando os alunos para serem agentes de mudança. A preservação do meio ambiente começa na formação de hábitos locais e na conscientização desde cedo, e ações como as descritas são fundamentais para essa jornada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 136 p.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CASTRO, R. S. de. (Orgs.) Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. 2a edição. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

LOUREIRO, C.F.B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da Cidadania ecológica e planetária**. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. &

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO

Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia
Karlene Carvalho Marinho de Araújo
Ana Carolina Torrente Pereira

Resumo: O presente trabalho   parte da pesquisa desenvolvida durante o doutorado em Ciências Sociais/UFMA. Aqui proponho-me a refletir sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia que fazem parte do quadro de docentes da rede pública estadual do Maranhão. O objetivo está em analisar de que forma o exercício da docência tem se dado, especialmente, após a implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Lei 1315/2017. Destacamos que o Maranhão tem implementado, acompanhado   proposta Neoliberal, escolas de tempo integral, além das regulares e militares. Assim, diante dos tipos diferentes de escolas, observou-se cobranças diferentes e relações trabalhistas pautadas na precarização do trabalho dos docentes, que agora passam a ministrar, por exemplo, novas disciplinas (base diversificada) como projeto de vida e corresponsabilidade. Como metodologia, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e qualitativas com professores de sociologia da referida rede, resultado nos dados analisados neste trabalho.

Palavras-chave: 1. Trabalho precarizado 2. Docência 3. Novo Ensino Médio

1 INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA)   o órgão responsável por gerenciar e administrar toda rede escolar pública do território maranhense, especialmente o ensino médio. De acordo com o Documento Curricular do Território maranhense: ensino médio (2022), o estado possui 1.156 escolas de ensino médio, das quais 787 estão localizadas na área urbana e 369 estão na zona rural (Maranhão – DCTM, 2022).

No que tange aos tipos de modalidades oferecidas pelo estado temos as escolas: a) integrais (regulares e profissionalizantes); b) militares (Polícia Militar e Bombeiro/regulares e parciais); c) regulares/parciais, que podem ser oferecidas de diferentes possibilidades: quilombola,

indígena, educação especial, educação do campo; e, d) Educação de jovens e adultos (incluindo o EJA/ prisional) - que são regulares e profissionalizantes. Nas escolas regulares/parciais o aluno tem a opção de estudar em um dos turnos: matutino e vespertino com 5 horas de aula, e o noturno com 4 horas de aula, de segunda à sexta-feira.

Já a escola em tempo integral, inicialmente implementada no ano de 2015, surge em cumprimento ao Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024), que instituiu na “META 06: Oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica” (PEE, 2014, p. 19). Assim, com base em informações apresentadas pelas SEDUC, o Maranhão possui, atualmente, 199 escolas de tempo integral: 62 Institutos Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), sendo 34 IEMAs Plenos, 26 IEMAs Vocacionais e 02 IEMAs Bilíngues; além de 137 Centros de Ensino Educa Mais, que são escolas integrais/regulares voltadas para formação básica e complementação de ensino por meio de projetos e disciplinas eletivas ministradas no turno vespertino.

Com a reforma curricular por meio da Lei 13.415/2017, houve uma reorganização e inserção de novos componentes curriculares, passando a ser dividida em cinco áreas de conhecimento, agora conhecidas como itinerários formativos: a) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; b) Linguagens e suas Tecnologias; c) Matemática e, d) Ciências da Natureza e, e) Formação Técnica e Profissional. Assim, os componentes passaram a ser pensados por áreas, e não mais por disciplinas isoladas, sendo subdivididas em duas partes: uma comum (BNCC) e a outra diversificada (Maranhão, 2022).

Um dos problemas mencionados pelos estudantes é que diante dos novos componentes do currículo diversificados, houve a diminuição do currículo base, o que efetivamente significa menos aulas das disciplinas que são cobradas nos vestibulares, como a própria sociologia, que tem um horário em cada série, e maior tempo para a diversificada como o componente de estudo orientado e avaliação semanal que demanda 5 horários semanais na 1ª série e 4 horários na 2ª e 3ª série do EM.

Esses novos componentes passam a ser ministrados pelos professores que tiveram sua carga horária diminuída, tal como é o caso dos que ministram sociologia, que ficam em situação bem mais difícil nas escolas que não possuem itinerário formativo de humanas, reduzindo ainda mais as possibilidades de ministrar conteúdos de sociologia e aumentando as de ministrar qualquer outro componente, fugindo assim da sua área de formação.

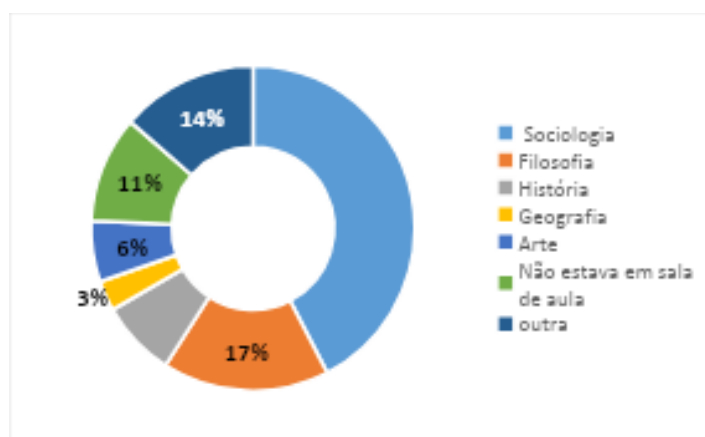
Há, entretanto, uma resistência tanto por parte de alguns gestores, quanto, e principalmente, por parte dos professores, que rejeitam o novo ensino médio, bem como o modelo da escola integral (da forma que vem sendo adotada) devido à alta carga horária de trabalho em sala de aula, bem como dos serviços e relatórios burocráticos (inseridos pelas instituições privadas que gerenciam as escolas integrais e que as tratam como empresa) (Laval, 2019).

2 CONDIÇÕES DE TRABALHO ANTES E DEPOIS DO NOVO ENSINO MÉDIO

O início da implementação do NEM em 2020 no Maranhão, juntamente com o crescimento da oferta de escolas de tempo integral, resultou no aumento da jornada de trabalho dos professores, além de ampliar o número de componenets curriculares, divididos entre os de base e diversificados. Neste movimento, a permanência da sociologia na base curricular voltou a ser discutida em todo o Brasil (Bodart, 2020; Oliveira e Cigales, 2021). Aqui no Maranhão, a disciplina permaneceu na base, porém teve sua carga-horária reduzida para 01 hora em cada série do ensino médio.

Essa perda de carga horária teve resultados ruins aos professores de sociologia, que passaram a ministrar outras disciplinas, como veremos a seguir. Antes, porém, é importante salientarmos que alguns professores já completavam sua carga horária, com disciplinas diferentes de sua formação, não sendo essa prática algo novo na trajetória escolar, como é possível verificar no Gráfico 01.

Gráfico 01: Disciplinas que ministrava antes do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora.

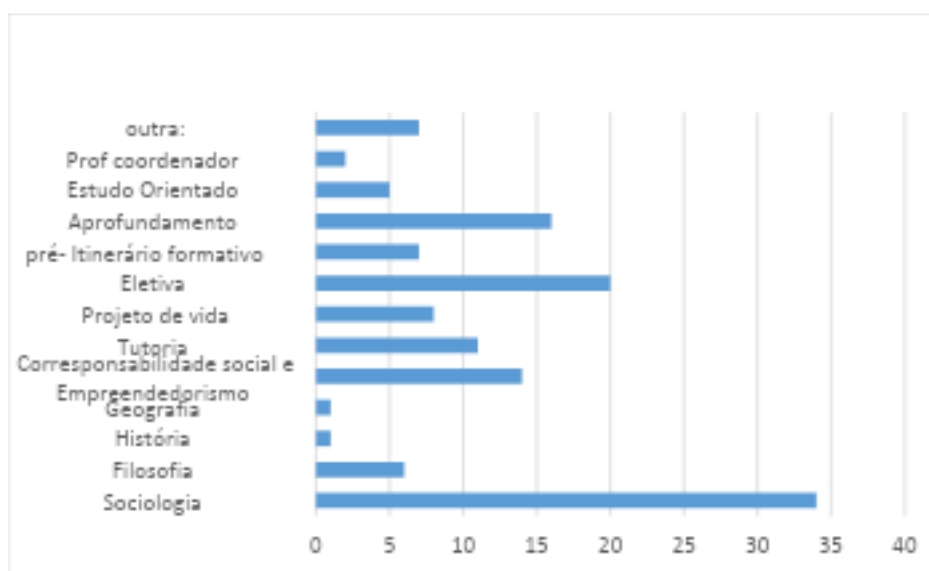
Isso ocorria devido à baixa carga horária que a disciplina já possuía em relação às demais, obrigando o professor, que optasse por ministrar somente a disciplina sociologia, a cumprir sua

carga horária em outras escolas, o que traria dificuldades ao professor, como calendários diferenciados, locomoção de uma escola para a outra e dias de planejamento que poderiam coincidir (Lennert, 2011).

Os que optassem em permanecer na mesma escola, obrigavam-se a complementar com outras disciplinas. Dentre as disciplinas ministradas, a maioria dos professores trabalhava com a sociologia (42%), seguidas das disciplinas filosofia (11%), história (07%) e arte (06%), disciplinas ligadas às áreas de humanas e linguagens. Mas também verificamos outras disciplinas de áreas diferentes como química, educação física, espanhol e inglês, contempladas na opção outras, aparecendo esta com 14%. Apesar de assumirem componentes diferentes de sua formação inicial, verificamos que os professores conseguiam manter-se com a carga horária maior em sociologia, situação que muda com o advento das escolas integrais, devido a diminuição do número de turmas na escola, bem como da carga horária da disciplina.

O gráfico 02 traz informações sobre as disciplinas ministradas atualmente por professores de sociologia após a implementação do NEM em todas as escolas regulares e integrais.

Gráfico 02: Qual(is) disciplina(s) leciona atualmente?



Fonte: Elaboração da autora (2024)

A pesquisa mostra que para além das disciplinas filosofia, história e geografia, que já eram ministradas por alguns professores, houve o acréscimo de 08 componentes diversificados

que passaram a fazer parte da rotina de trabalho dos professores devido à redução da carga horária de sociologia, obrigando estes a assumir mais componentes curriculares a fim de cumprir a carga horária exigida.

Por meio do gráfico 02, visualizamos ainda que os professores lecionam com mais frequência os componentes: eletiva (20 professores), aprofundamento (16 professores), corresponsabilidade social e empreendedorismo (14 professores) e tutoria (11 professores). Com exceção da tutoria, os demais componentes da parte diversificada possuem 2 horas/aula semanais, enquanto a sociologia possui apenas 01 horário em cada série. Logo, observamos que hoje os professores de sociologia, no Maranhão, cumprem sua carga-horária de trabalho com mais disciplinas diversificadas do que com a sua disciplina de formação.

Durante as entrevistas observamos que os professores efetivos conseguem barganhar melhor essa disputa por disciplinas, de modo que tentam pegar o máximo de horas com a disciplinas de sociologia, depois as que se aproximam e podem trabalhar sociologia (eletivas e aprofundamento) e, por fim, as demais para complementação de carga horária. Em contrapartida os contratados ficam com as disciplinas que lhes forem repassadas (projeto de vida, tutoria, corresponsabilidade social, pré-itinerário formativo (Pré-IF), etc.), não havendo diálogo, especialmente quando há outro professor (efetivo) de sociologia na escola, como fica claro na fala da professora P.

Eu enxergo uma outra coisa, que envolve os professores efetivos. Os professores efetivos, acham que por terem essa categoria de efetivo, eles são contra a ficarem nessas novas disciplinas. Então isso acaba indo para os professores contratados. Os professores contratados assumem boa parte desses outros componentes (Professora P, entrevista realizada em abril de 2024).

Compreendemos que há uma violência simbólica entranhada na ideia de que estes não podem argumentar ou deixar de aceitar as disciplinas direcionadas a eles, pois não são concursados e logo silenciam com medo de retaliações (devolução do docente).

Dessa maneira, diante dos inúmeros componentes que são lecionados, nos questionamos: para que o curso de Ciências Sociais nos habilita?

Na universidade giram discussões a respeito do bacharelado versus a licenciatura, numa perspectiva de pensar os conteúdos e a habilitação de cada um, especialmente após a separação das referidas habilitações. Há, também, as modificações que vêm ocorrendo na estrutura curricular do curso de CS/Licenciatura, havendo recentemente manobras (Resolução Nº 02/2019) para que a formação inicial esteja alinhada às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, após a reforma de

2017 (Lei Nº 13.415). Esse contexto nos leva a reflexão de que os professores e alunos estão sendo violentados simbolicamente (Bourdieu, 2012) na medida em que: a) os alunos são obrigados a cursar o ensino médio da forma que lhes imposto, mesmo não compreendendo as mudanças advindas com o NEM e sua proposta; e, b) os próprios professores não se reconhecem aptos a ministrarem os novos componentes e nem recebem do Estado formações/capacitações de qualidade, como explica a professora X.

Quando eu iniciei (na rede estadual), eu já iniciei nessa base diversificada e na BNCC. Eu já comecei com projeto de vida, com eletiva, né? Até aí tudo bem, só que aí quando passou para o novo ensino médio, aí que veio o baque, porque o que é, Pré- Itinerário Formativo? Eu peguei o pré-IF, eu li, eu reli, eu disse, gente, isso aqui eu não sei! E eu cheguei até a minha gestora e falei: - Olha, eu tô com uma disciplina que eu não sei o que eu faço. O que que é isso? O que que eu tenho que fazer? Me explica direitinho, porque eu não sei e eu tenho certeza que eu tô fazendo errado e quando chegou na hora eu tava fazendo errado mesmo. Mas o que mais me assustou foi quando eu perguntei pro próprio formador da rede. A explicação dele não foi plausível (professora X, entrevista realizada em abril de 2024).

Diante desta situação, nos questionamos: Que tipo de professores querem para a educação básica? O que o projeto neoliberal visa com essa nova estrutura curricular? Percebemos nos discursos do Estado - formais (decretos, resoluções) e informais (nas falas na Tv e redes sociais) – a propaganda de um professor reflexivo que estimule o protagonismo juvenil (Souza R., 2008, Silva R., 2023). Dessa forma, o neoliberalismo espera, segundo Laval (2019), que

O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se “autodisciplinar”, não acontece sem um certo saber.

Nesta perspectiva verificamos que os professores, especialmente os contratados e bolsistas, vivenciam tal situação no momento em que são obrigados a preencher relatórios de produção, realizar projetos e atividades que façam a escola visualizar sua efetividade e compromisso com escola, e assim, “garantir” sua permanência no trabalho, mesmo diante da exploração de trabalho vivenciada. Diante do terror de serem dispensados e ficarem sem emprego, os contratados realizam

todas as atividades que lhes são impostas, como diz a professora P: *“Para os gestores, a devolução é um indicio de problema. Contratados trabalham mais porque ficam com mais disciplinas diferentes e mais projetos para organizar”* (Professora P, entrevista realizada em abril de 2024).

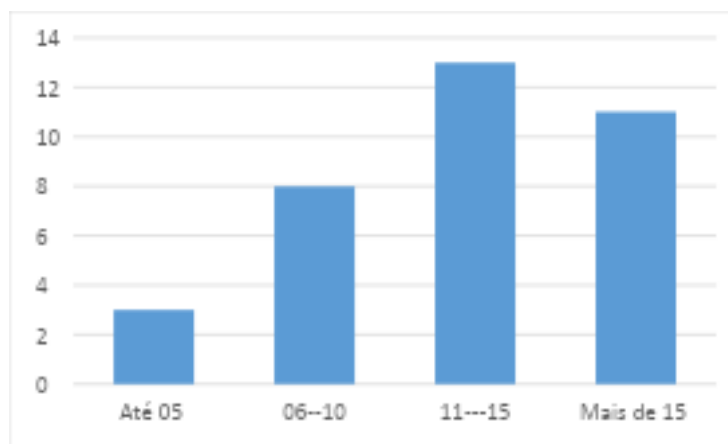
Por outro ângulo, conseguimos verificar que apesar da proposta e do discurso do professor reflexivo nas escolas, os professores deparam-se, na realidade, com estratégias que limitam suas ações, desde sua formação até sua prática na docência, quando, por exemplo, reduzem a disciplina a 01 hora/aula por semana, fazendo com que o professor não tenha tempo de propor reflexões, idealizadas como importantes no processo de educação. Nestes termos, Bourdieu (2002) explica que

[...] a AP (ação pedagógica) escolar que reproduz a cultura dominante, contribui desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante, tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica (Bourdieu, 2012 a reprodução, p. 27).

Essa violência simbólica, assegurada à classe dominante, é operacionalizada quando, *verbi gratia*, há a diminuição de hora/aula de disciplinas – cobradas nos vestibulares - nas escolas públicas, enquanto que nas escolas particulares há uma diminuição dos componentes diversificados, em favor das disciplinas de base, principalmente as que são cobradas nos vestibulares. Dessa maneira, como Bourdieu (2012) nos ajuda a compreender como as escolas públicas contribuem com a reprodução da estrutura das relações de força, na qual, aos menos favorecidos, são negadas oportunidades de uma educação de qualidade, a fim de manter a classe dominante no poder.

Outra situação em que o Estado impede que tenhamos de fato um professor mais reflexivo nas salas de aula e que aponta, também, à situação de exploração e precarização do trabalho docente, é identificada no Gráfico 03, no qual apresenta dados sobre o número de turmas em que ministra aulas. Os que ministram até 05 turmas, são a minoria, com 8,5%. Nestes casos destacamos os professores de 20 horas e os que estão com o cargo de Professor Coordenado de Área (PCA), no qual são disponibilizados até 11 horas fora da sala de aula. Em seguida aparecem os professores que possuem entre 06 e 10 turmas (23%) e, por fim, os que ministram aulas em mais de 10 turmas, que somados chegam a 68,5% dos professores entrevistados.

Gráfico 21: Em quantas turmas ministra aula?



Fonte: Elaboração da autora.

O excesso de sala de aula significa um trabalho dobrado ao professor que além de planejar as várias disciplinas das quais é responsável, tem que preencher os sistemas de informações acadêmicas dos alunos (notas, frequência e conteúdos ministrados de todas as salas de aulas). Assim o professor não tem tempo de pensar aulas diferentes aos alunos e muitas vezes nem condições administrativas, tendo que arcar com seus recursos próprios para desenvolver atividades. Todavia, sendo responsável por mais de 10 salas, fica cada vez mais inviável esse tipo de produção.

Diante desse contexto de exploração do trabalho docente, verificamos durante as entrevistas que alguns professores tem reorganizado as horas/aula das disciplinas que ministram, driblando o sistema e criando formas de resistência ao Novo Ensino Médio. A ideia de resistência, nesse contexto dos professores, está pautada na reflexão feita por James Scott (2013), no livro “A Dominação e arte da resistência”, no qual o autor entende que é preciso notar o que está por trás do discurso público e levar em conta o discurso oculto, que nos informa muito sobre as reais relações e pensamentos dos subordinados em relação ao dominante (é nesse espaço que compartilham aflições, injúrias, etc.), bem como nos faz entender que existe estratégia e resistência que vão desde o silêncio a ações como histórias populares e canções, no qual, implicitamente, denunciam as relações de opressão. No caso dos professores, as estratégias ocorrem durante as

aulas, no momento em que deixam de ministrar os componentes diversificados e passam a ministrar sociologia.

E aí, evidentemente, evidentemente não, mas eu tenho dificuldades de trabalhar o conteúdo em uma hora semanal numa turma. Mas o que tem acontecido? A mesma turma que eu trabalho Sociologia, eu trabalho aprofundamento. E a mesma turma que eu trabalho Sociologia, eu trabalho o pré-itinerário. O aprofundamento são duas horas semanais. E o pré-itinerário é uma hora semanal. O que eu faço? Eu flexibilizo os horários de modo que eu acabo diminuindo o tempo do aprofundamento que deveria ser dado, que era duas horas semanais. Eu aproveito esse tempo em sociologia. Eu tenho feito isso em um acordo com as minhas turmas. Assim eu consigo ter um tempo de qualidade em sociologia e eu ainda consigo trabalhar, claro que em menos tempo, as outras disciplinas. É uma maneira de diminuir os efeitos da mudança curricular. [...] Só pra ter uma ideia, nesse pré-itinerário eu recebi um material com várias pré-itinerário de ciências sociais. Eram três programas sugestivos para serem trabalhados. E os três programas, o coração dos programas era o empreendedorismo. Como é que eu vou dar aula de empreendedorismo? Eu não tenho condições. Aí foi o que eu fiz, professora. Eu fiz um programa de investigação científica. Porque a pessoa não tem como eu falar de empreendedorismo com a formação que eu tenho, com a cabeça que eu tenho. Não é questão de tentar, é questão de que não dá. Não vai rolar, não vai acontecer (Professor U, entrevista realizada em abril de 2024).

Observamos, por meio das falas, que os professores encontram formas de ressignificar o espaço e a carga horária dos novos componentes de acordo com o que consideram ser mais importante aos alunos, incentivando-os, por exemplo, ao vestibular e ao mesmo tempo a refletir essa nova estrutura, algo que é cobrado pelos próprios alunos.

Dessa maneira, Laval (2019) enfatiza ser um

equivoco dizer que o discurso dominante venceu e que a escola está a serviço da economia capitalista. Basta considerar o estado das relações de força e analisar as lutas internas para constatar, por exemplo, que algumas reformas na gestão, algumas “revoluções” tecnológicas, pedagógicas ou gerenciais ainda não deram resultado (Laval, 2019, p. 190).

As ações dos professores deixam claro que há uma resistência e a busca por movimentos de representação que possam engajar a classe em favor das lutas em prol da coletividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é parte de uma pesquisa realizada durante o doutorado em Ciências Sociais pelo PPGCSoc/UFMA que buscou entender as condições de trabalho dos professores de sociologia que ministram aulas na rede pública estadual do Maranhão. Vimos que as mudanças ocorridas no currículo escolar, tais como o novo ensino médio e a implementação de escolas integrais, interferiram diretamente no trabalho dos professores do ensino médio. Isso porque com o novo currículo e a base diversificada, os professores passaram a ministrar além de suas disciplinas de formação, outros componentes obrigatórios, tais como projeto de vida, tutoria, corresponsabilidade, itinerários formativos, entre outros.

A pesquisa revelou que, após a inserção da escola integral e da implementação do Novo ensino médio, houve um aumento na precarização do trabalho dos professores de sociologia no ensino médio (especialmente os contratados e bolsistas), gerado, entre outros fatores, pela diminuição de sua carga-horária, redirecionado este professor para as disciplinas diversificadas, como: projeto de vida, corresponsabilidade, tutoria, pré-itinerários formativos, etc., nas quais não possui formação e nem material para estudo. Este processo de precarização do trabalho docente é resultado das deliberações do neoliberalismo, que boicota os avanços na educação pública, por meio da transformação da educação em mercado, em detrimento da permanência do poder de classes privilegiadas.

Entretanto, apesar dos avanços do referido modelo, observamos a resistência dos professores quanto à implementação do Novo Ensino Médio, que ocorre mediante as aulas de sociologia durante as disciplinas diversificadas, ignorando estas como disciplinas e avançando com conteúdos de sociologia cobrados nos vestibulares.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Editora Vozes. 2014.

_____. Uma ciência que incomoda. **Questões de Sociologia**. Fim de século edições. Lisboa, 2003.

DEMO, Pedro. Igualdade é coisa de pobre: privilégio é o que importa. Ensaio sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais. E-boock ([Kindle \(amazon.com.br\)](https://www.amazon.com.br)); 2022.

DRUCK, Graça. Trabalho, Precarização e Resistências: velhos e novos desafios? Caderno CRH, Salvador, v.24, 2011, n. spe 01:35-54

LAVAL. C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ed. Loyola. 20ª edição. São Paulo, 2005.

ALGUMAS APROXIMAÇÕES DO ESTADO DA QUESTÃO SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Luís José Câmara Pedrosa
Ilma Vieira do Nascimento

Resumo: Este trabalho trata de uma pesquisa, em desenvolvimento, do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Yus (1998), Pacheco (2005) e Freire (2018) propõem propostas curriculares com temas transversais contemporâneos que influenciaram as produções científicas sobre a Educação Ambiental na reforma do Ensino Médio. Os catálogos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES e da Revista de Pesquisa em Educação Ambiental revelam trabalhos centrados em algumas disciplinas específicas, contrariando normas das Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Um ponto de partida para uma nova pesquisa.

Palavras-chave: Currículo. Meio Ambiente. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

A inserção do tema transversal “Educação Ambiental” nas propostas curriculares sob a orientação do modelo de organização curricular de base preponderante científico, disciplinar e clássico, contemplada, com algumas divergências de estratégias metodológicas, nos principais documentos oficiais sobre a educação nacional.

Na etapa do Ensino Médio, algumas ações específicas são determinadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, Órgão Gestor dessa política pública, acompanhados nos Estados pela Secretarias Estaduais de Educação e de Meio Ambiente. No Estado do Maranhão também existem legislações e normas curriculares específicas para as propostas curriculares das escolas públicas da Rede de Ensino.

Na seção “Por uma proposta curricular com o tema Educação Ambiental” são apresentados os trabalhos de referências que chamam a atenção por inserir conteúdos científicos

contemporâneos nos currículos nas perspectivas de temas transversais ou projetos didáticos como observam Yus (1998), Pacheco (2005) e Freire (2018).

Em “O estado do objeto da pesquisa com o tema Educação Ambiental no currículo do Ensino Médio”, por meio de buscas nos catálogos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e da Revista de Pesquisa em Educação Ambiental estão as algumas das aproximações que foram feitas para uma maior aproximação com o objeto da pesquisa a implementação da Educação Ambiental nos currículos do Ensino Médio.

Com esse entendimento, observa-se as relações existentes entre as teorias curriculares e o rosário de legislações nacionais e estaduais, porém, centradas em disciplinas específicas, presentes nos resultados dos trabalhos encontrados nas buscas das referidas plataformas que abrigam as pesquisas sobre essa questão denominado de “os achados.”

Além disso, as investigações têm evidenciado que o tema Educação Ambiental vem perdendo espaço para o termo “sustentabilidade”. Não se trata apenas de uma mudança no nome do Tema, mas de um entendimento que limita esse conhecimento para uma adaptação restrita à área de ciências da natureza que se volta para atender demandas do mercado de trabalho ou do Estado.

Os objetivos desta pesquisa são: problematizar como as orientações curriculares dos documentos multirreferenciais, legislações e diretrizes curriculares, nacionais e estaduais, a respeito do tema Educação Ambiental repercutem nas atividades curriculares dos professores; verificar os condicionantes multicontextuais que incidem nas práticas docentes que trabalham com o tema Educação Ambiental; analisar, criticamente, os dispositivos e estratégias jurídico-pedagógicas presentes nas produções científicas e finalmente, destacar, nas práticas dos professores, evidências condizentes com a proposição de elementos para um outro um modelo de organização curricular.

Não obstante, os documentos curriculares nacionais oficiais determinam que a Educação Ambiental é o Tema, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), com seus conteúdos próprios, por meio de uma didática transversal, e de uma perspectiva epistemológica interdisciplinar para todas as áreas do conhecimento científico escolar, clássico e contemporâneo.

2 POR UMA PROPOSTA CURRICULAR COM O TEMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os trabalhos de Pacheco (2005), Freire (2018) e Yus (1998) apresentam elementos para outras possibilidades curriculares, orientados pelas finalidades educativas contemporâneas. Sem sombras de dúvidas que, essas finalidades educativas repercutiram no documento nacional Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012).

As investigações sobre as pesquisas que tratam do tema Educação Ambiental seguem o entendimento dos trabalhos de Gamboa (2012) a respeito da produção do conhecimento a partir de problemas:

[...] Se o conhecimento já está elaborado, então, para que pesquisar? Nesse sentido, recomendamos que na redação dos projetos predomine as formas interrogativas e as expressões que identifiquem a postura questionadora do pesquisador e a característica hipotética do projeto. Neste contexto, qualquer afirmação deve estar identificada com alguma fonte, outra investigação ou outro autor. Uma vez citadas essas afirmações, convém explicitar a dúvida e o caráter relativo das afirmações contidas nessas citações, dessa forma caberá a nova pesquisa confirmar tais hipóteses ou conseguir novos resultados ou elaborar novas respostas para os problemas, casos ou situações concretas abordadas em cada nova pesquisa. (Gamboa, 2012, p. 113).

Isso significa dizer que, uma investigação exaustiva e rigorosa sobre uma problemática suscita mais questões a respeito dos limites e possibilidades de elaborar respostas sempre parciais que poderão ser passíveis de outras investigações com outros referenciais ou com outra forma de abordagem.

Desse modo, a “pergunta síntese” norteia os caminhos pelos quais se sucederão as investigações sobre os resultados a respeito do objeto da pesquisa. Com esses resultados a metodologia do estado da questão revela os condicionantes que influenciaram a lógica e a historicidade do fenômeno investigado:

Os projetos de pesquisa que consideram como eixo central os problemas ou campos problemáticos sobre os quais se formulam questões organizadas em torno a uma pergunta síntese, contém especificações relacionadas com os tipos de abordagens teórico-metodológicas sobre os quais se sustentam. Vejamos essas especificações. Começamos pela própria concepção de problema. Uma situação ou um fenômeno é ou não problemático segundo um quadro compreensivo, geralmente denominado teoria, ou segundo uma determinada maneira de organizar os elementos que compõem esse quadro ou a forma de articular as partes que constituem o fenômeno. (Gamboa, 2012, p. 120).

Nesse sentido entendemos que, o objeto da pesquisa “A implementação da Educação Ambiental no currículo” apresenta um histórico de situações bastante problemático em relação às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como naquilo que apresentam as

teorias curriculares críticas contemporâneas: uma atividade didática transversal e epistemológica integrada que concebe uma continuidade de aprendizagens com conhecimentos clássicos e outros conhecimentos.

As “perguntas sínteses” devem resultar de um aprofundamento sobre a reflexão crítica a respeito dos resultados das pesquisas coletadas nas buscas das plataformas que abrigam a produção científica a respeito do objeto de investigação. Desse entendimento sobre “perguntas sínteses” trata a metodologia do estado da questão.

2.1 O estado do objeto da pesquisa com o tema educação ambiental no ensino médio

Com a metodologia do Estado da Questão aplicada nos catálogos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na Revista de Pesquisa em Educação Ambiental, teve o objetivo de ampliar a compreensão do objeto desta investigação no campo das práticas curriculares com o tema Educação Ambiental.

Esses trabalhos suscitaram reflexões e críticas bastantes pertinentes a respeito da vertente predominantemente, acadêmico-clássico dos conteúdos curriculares, assim como, a respeito das relações do campo do currículo com outros campos de conhecimento: formação continuada e avaliação.

[...] A concepção proposta por nós de EQ requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática. Desse mergulho decorre igualmente a contribuição do próprio estudante/pesquisador, cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição delimitam as dimensões da nova investigação. (Therrien; Therrien, Jacques, 2010. p. 35)

A busca das informações contidas nas fontes bibliográficas das dissertações e teses sobre o objeto da pesquisa a Implementação do Tema “Educação Ambiental nos currículos do Ensino Médio”, com os descritores Educação Ambiental, Currículo e Ensino Médio, resultou em setenta e sete (77) dissertações e teses de todas as regiões do Brasil, sendo seis de Doutorado, cinquenta e quatro de Mestrado, cinco de Mestrado Profissional e sete Profissionalizante, conforme aponta o catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, agência do Ministério da Educação (MEC).

Com a referida ferramenta de busca orientada pela metodologia estado da questão, orientada pelos mesmos descritores destacados no parágrafo anterior, mas com os critérios “título”

e “resumo”, obteve-se uma aproximação maior com o objeto da pesquisa resultando em apenas vinte (20) trabalhos que tratam especificamente do tema Educação Ambiental na prática dos professores do Ensino Médio.

Já na Revista Pesquisa em Educação Ambiental a busca com a frase “Educação Ambiental no Currículo do Ensino Médio” apresentou oitenta e seis (86) itens. Mas, tendo como critérios “título” e “resumo”, obteve-se apenas vinte (20) “achados” que reuniram as informações mais próximas do objeto da pesquisa, conforme orienta os procedimentos da metodologia estado da questão.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Nesta fase da atividade da produção científica investigou-se os trabalhos a respeito do objeto a implementação do tema Educação Ambiental nos currículos das escolas de Ensino Médio. Esses trabalhos catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, agência do Ministério da Educação (MEC) e do catálogo da Revista Pesquisa em Educação Ambiental se caracterizam por apresentar centralizar as atividades nas disciplinas das Áreas das ciências da natureza, em especial, Química e Biologia; trabalhos com a disciplina Educação Física da Área de Ciências da Linguagem e, ainda, trabalhos com as disciplinas Geografia e Filosofia da Área de Ciências Humanas.

De um modo geral, a inserção da Educação Ambiental no currículo está embasada em atividades com alguns conteúdos disciplinares. Esses trabalhos não fazem referências aos conteúdos do tema Educação Ambiental, conforme consta na ementa do Curso Escolas Sustentáveis e Com-Vidas, do Programa Nacional de Educação Ambiental, de responsabilidade dos Ministérios da Educação, MEC, e do Ministério do Meio Ambiente, MMA. (Trajber, R.; Sato, M. 2010; Trajber R.; Moreira T, 2010)

Atualmente, na proposta do Ensino Médio os componentes curriculares são compostos de diversas disciplinas organizadas num processo formativo básico que perpassa as áreas do conhecimento e conteúdos escolares, gerando um itinerário formativo. O centro do planejamento não é mais as disciplinas fragmentadas dos conhecimentos escolares em seus tradicionais recortes filosóficos cartesianos e epistemológico de vertente positivista. Pelo menos do ponto de vista do planejamento, embora isso não se dê, efetivamente, numa mudança substantiva, se apresenta para o conjunto do modelo de organização do currículo.

De outro modo, os trabalhos das fontes anteriormente citadas, são instrumentos bibliográficos, ancorados em diversas teorias curriculares a respeito da Educação Básica e Superior. Incluindo as teorias curriculares ancoradas na vertente positivista da ciência bem evidenciada na área das ciências da natureza.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa da pesquisa com a metodologia do estado da questão, os “achados” científicos possibilitam uma exploração aprofundada sobre o objeto da pesquisa as práticas dos professores, expoente do espaço campo do conhecimento curricular, com o tema Educação Ambiental no Ensino Médio.

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de que a atual reforma do Ensino Médio não utiliza o conceito de atividades extracurriculares no bojo dos seus documentos oficiais. Com isso, o tema transversal, como é o caso da Educação Ambiental está inserido em um componente curricular, porém, na parte diversificada, denominado de Corresponsabilidade Social e também em Aprofundamento que “disputam” tempo e espaço curriculares com outros temas, tais como Educação em Direito Humanos, Educação para o Trânsito que fazem parte dos dez temas transversais apontados para a Educação Básica e Superior, próprio Ministério da Educação.

Além disso, o tema Educação Ambiental nos currículos também se embate com o tempo do regime de trabalho dos professores. Muitos professores têm apenas vinte (20) horas de trabalho e atuam em mais de uma escola e mais de uma rede de ensino.

Recentemente, a rede estadual de ensino Maranhão está orientando os professores a trabalharem com a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, um dos conteúdos procedimentais e atitudinal mais importante do tema Educação Ambiental no itinerário formativo amazônico. Isso se deve em função dos graves problemas ocasionados pelas queimadas e desmatamentos nesta Região.

Esse Itinerário Formativo deve compor as áreas do conhecimento escolar da etapa do Ensino Médio: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Projetos de Vida e Educação Profissional e Técnica.

No entanto, os professores se apresentam sem autonomia e sem formação sobre que conteúdos dos temas transversais poderiam compor um projeto didático com essa finalidade

educativa e social, entre os quais, o documento de referência regional Plano Estadual de Educação Ambiental, o Plano de Combate às Queimadas e Desmatamentos do Estado do Maranhão, entre outros, para contemplar a diversidade de culturas constitutivas do território Amazônia legal, aspectos estes, que não se limitam aos tradicionais conteúdos conceituais científicos clássicos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 81^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo; Paz & Terra, 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2^a. Chapecó, SC. Argos, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAJBER R.; MOREIRA T. (Coord.). **Escolas sustentáveis e Com-Vida: processos formativos em Educação Ambiental** - Ouro Preto (MG). Ouro Preto: UFOP, 2010.

TRAJBER, R. et al. **Diretrizes de Educação Ambiental Climática**. Brasília: Fundo Brasileiro de Educação Ambiental. 2023.

TRAJBER R.; MOREIRA T. (Coord.). **Escolas sustentáveis e Com-Vida: processos formativos em Educação Ambiental**. Ouro Preto: UFOP, 2010.

TRAJBER, R.; SATO, M. **Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades**. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. especial,

setembro. 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3396/2054>

Acesso em: 17 de set. 2024.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos da sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. (org.). **Pesquisa Científica para Iniciantes: caminhando no Labirinto**. Fortaleza: Ed. EDUECE, 2010.

YUS, RAFAEL. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Tradução de. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A (IN)DISCIPLINA ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Willianne Costa de Sousa

Resumo: Essa pesquisa teve como objetivo compreender as causas da indisciplina e analisar a sistemática de disciplina e punição em sala de aula. A escolha dessa temática é motivada pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre o tema, e, assim, obter perspectivas variadas de autores da área. Para a investigação, foi realizada, como metodologia, uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa, e análises documentais e bibliográficas que se fundamentaram em autores como Silvia Parrat-Dayana (2008), Michel Foucault (1979, 1987), Yves de La Taille (2016). Além disso, utilizamos como instrumento de coleta de dados as entrevistas com as professoras do ensino fundamental para compreendermos quais suas técnicas disciplinares, e um grupo focal com alunos do mesmo segmento, a fim de entender as consequências da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao término dessa pesquisa foi possível concluir que são muitas as causas e consequências da indisciplina e punições escolares vinculadas a vários fatores.

Palavras-chave: Indisciplina escolar; disciplina; punição

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa foi “A indisciplina escolar e suas consequências no processo de ensino aprendizagem” que tem como objetivo, pesquisar as causas da indisciplina e analisar sobre suas consequências no processo de ensino aprendizagem dos alunos do ensino fundamental anos iniciais.

A hostilidade é comumente estimulada por meio do convívio em ambientes violentos. Os alunos absorvem para si a atmosfera ali presente e o único modo que encontram de se expressar é por meio da agressividade, ofensas e humilhações contra os colegas, professores e os funcionários da instituição. A ocorrência de indisciplina causa uma ruptura na harmonia na sala de aula e gera sérios problemas para a convivência pacífica na escola.

Alguns autores como Aquino e Parrat (2008) apontam diversos fatores como responsáveis pela falta de disciplina escolar, entre eles, as relações familiares e sociais refletidas na escola e a falta de preparo dos professores para lidarem com essa questão. Destaca-se, também, entre os fatores que contribuem para a geração da indisciplina no contexto escolar, a atuação da própria escola. Para Foucault (1987) nas escolas a disciplina é moldada a partir de uma distribuição dos indivíduos no espaço utilizando técnicas para obter um sujeito cada vez mais submisso.

Para entender melhor de que forma as escolas enfrentam e tentam amenizar esse impasse que é a indisciplina, surge a seguinte inquietação: por que e quais técnicas disciplinares as instituições escolares adotam e como elas influenciam no desempenho pedagógico?

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a sistemática de disciplina e punição em sala de aula. Nos objetivos específicos busca-se: conhecer, por meio de materiais e documentos bibliográficos, dados que explicitam a origem da cultura de punição nas escolas, identificar técnicas disciplinares adotadas pelas professoras na UEB Carlos Madeira e compreender as consequências da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças.

2 METODOLOGIA

A pesquisa proposta neste estudo é de natureza qualitativa do tipo exploratória. O estudo deste trabalho foi fundamentado em ideias e pressupostos de teóricos e pesquisadores que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos nesta análise, dos quais se destacam: Silvia Parrat-Dayán (2008), Michel Foucault (1979, 1987), Yves de La Taille (2016), dentre outros. Buscando analisar a temática proposta, este trabalho foi pautado na investigação a respeito do tema proposto “A indisciplina escolar e suas consequências no processo de ensino aprendizagem”. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela não necessidade de coleta numérica. Assim, foi priorizado descrições e observações.

Com o intuito de buscar informações sobre técnicas disciplinares nas instituições escolares e como elas influenciam no desempenho pedagógico, foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, cujo objetivo foi o de colher dados diante da realidade do objeto de estudo, que segundo Gil (1987, p. 27), “tem como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.”

A pesquisa foi realizada na UEB Carlos Madeira, localizada no bairro do Anjo da Guarda, no município de São Luís- MA. Nessa perspectiva, analisamos as questões de indisciplina e punições presentes, implícita ou explicitamente, no cotidiano desta instituição, atenta para questões comportamentais do corpo docente, alunos (as) e demais pessoas, visando apurar informações necessárias para a investigação. A coleta de dados foi obtida por meio de entrevista semiestruturada com duas professoras do ensino fundamental anos iniciais. A entrevista semiestruturada de acordo com Manzini (1990/1991), está focada em um assunto sobre o qual

confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Também solicitamos autorização e realizamos grupo focal, com 10 crianças da 5º série, sendo 5 meninas e 5 meninos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na entrevista que realizamos com duas professoras do Ensino Fundamental, percebemos que ambas mantêm uma relação mais “humana” com seus alunos quando se trata de resolver conflitos dentro de sala de aula. As duas acreditam que problemas envolvendo indisciplina podem ser resolvidos com diálogos. Notamos que as técnicas disciplinares das professoras são similares, são adotadas por etapas. Elas contaram que sempre conversam com seus alunos quando ocorre uma atitude indesejada, e que se não resolver, elas se reúnem com a coordenação e os informa sobre. A coordenadora, assim como a professora, também conversa com a criança, tenta entender o que há de errado e orienta ela a não fazer mais aquilo. Mas se caso o comportamento persistir, é marcada uma conversa com os pais, e, a partir dessa intervenção, são colocados outros meios em prática também, como advertência, suspensão e em alguns casos bem raros, até expulsão.

A professora nos disse que um dos principais empecilhos para a melhoria nesses comportamentos inadequados são os próprios pais, muitas vezes quando são marcadas reuniões, eles não comparecem, o que dificulta essa parceria. A segunda professora entrevistada, diferente da primeira, admitiu adotar a educação tradicional quando era necessário, e isso incluía punições, e para ela, esse era o motivo para ela se dar bem com a família de seus alunos, já que a maioria dos pais também adotavam essa conduta.

Entretanto, ambas reconhecem que a penalidade não é o único meio de obter resultados positivos quanto ao comportamento, embora as duas tenham afirmado que muitas vezes a punição resolve sim, como deixar sem recreio, sem o horário de Educação Física, ou trocar de lugar, mas que nada se compara a sentar com o aluno, conversar com ele e o fazer refletir acerca de suas próprias atitudes e ir o orientando a concluir que o que ele fez é errado e pode ser otimizado.

Já no grupo focal realizado com os alunos da segunda professora entrevistada, como forma de compreender as consequências da punição no desenvolvimento socioemocional das crianças, notamos, ao analisarmos as respostas deles, que ao serem advertidos por mau

comportamento, o arrependimento não vinha por empatia e respeito a professora, e sim, por medo da reação de suas famílias, já que, segundo os relatos, alguns pais os castigavam de forma física. O que comprova e explica a fala da professora 2 durante a entrevista: “Não tenho problemas com os pais, até porque, assim como eu, eles também mantêm uma educação tradicional”.

Há uma incompatibilidade entre a resposta das crianças e da professora. Enquanto a docente disse que resolvia os casos de indisciplina dialogando, as crianças afirmam que ela “grita bastante”. O diálogo é sim uma alternativa válida para se resolver um conflito em sala de aula, mas tendo em vista a contrariedade nas respostas da professora, será que nessa turma realmente existe um diálogo entre professora e aluno(a), a fim de solucionar uma indisciplina?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com nossas análises acerca da pesquisa realizada com as professoras e as crianças, percebemos que embora a escola tente solucionar os casos de indisciplina de forma pacífica e por etapas, muitas vezes não obtém êxito, por vários motivos. É fulcral a participação dos responsáveis nesse processo, e em muitos casos, os mesmo não fazem o devido acompanhamento com as crianças, e quando a professora opta por tomar uma atitude mais drástica, como mandar o aluno para coordenação, eles sentem apenas medo pela possível reação explosiva de seus pais, mas não arrependimento porque entendeu que quando há um mau comportamento, há consequências.

Muitas vezes, ao castigar o aluno, a escola não consegue obter um sentimento de arrependimento e empatia das crianças, mas somente medo. Segundo autores da área, o diálogo é a melhor alternativa para converter uma situação de indisciplina, e com base nas entrevistas com as professoras, o diálogo é um recursos de combate bastante presente na sala de aula, mas ao questionarmos as crianças sobre o que a professora faz quando há conversas paralelas e outros empasses, eles responderam que ela apenas grita. Há uma controversa. Dessa forma, nos questionamos se realmente há um diálogo entre professora e aluno(a), e se existisse, será que os resultados quanto ao comportamento das crianças não seria diferente?

REFERÊNCIAS

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula: Uma análise da realidade. *Magistro de Filosofia*, Ano XIII, no. 15. Góias, 2015.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: Reflexões teóricas. Santa Catarina: Revista de Administração Pública, 2010.

FREITAS, Silvana Aparecida de; SANTOS, Aguinaldo da Silva; SANTOS, Maria Cristina Lopes dos. A escola aparelhada e instrumentalizada com o panóptico. Campo Grande: Revista Funec Científica - Multidisciplinar, 2020.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: Uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Curitiba- PR, Jan/Abr. 1999, p. 101-108. Universidade Federal do Paraná.

LIMA, L. C. A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: Universidade do Minho, 1998.

OLIVEIRA, José Ferreira. As consequências da indisciplina escolar na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I. Currais Novos. 2017. 27 p. M

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. Vigiar e Punir na escola: A microfísica do poder. Goiás: Revista Eletrônica de Educação, 2015.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	Anais do IX Encontro de Educadores: pesquisas e experiências: Educação e Democracia: conjunturas instáveis e direitos sociais
ORGANIZADORES	Sirlene Mota Pinheiro da Silva Lélia Cristina Silveira De Moraes Delcineide Maria Ferreira Segadilha Mariza Borges Wall Barbosa De Carvalho (Orgs)
SUPORTE	Digital
PROJETO GRÁFICO E CAPA	Design
PÁGINAS	1320
TIPOGRAFIA	Adobe Garamond Pro CORPO Balham e Aquiline Two TÍTULOS

