

ANAIIS



**IV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA
DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE:
RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO**

ORGANIZADOR:

JÔNATA FERREIRA DE MOURA



EDUFMA



IV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE:
RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

4 a 6 de
dezembro
de 2024



**IV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA
DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE:
RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO**



Universidade Federal do Maranhão

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



EDUFMA

Editora da UFMA

Coordenadora Dra. Suênia Oliveira Mendes

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
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
Prof. Dr. Ubiratane de Moraes Rodrigues
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.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.

IV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE:
RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

4 a 6 de
dezembro
de 2024



ANAIIS

IV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

ORGANIZADOR:

JÓNATA FERREIRA DE MOURA

São Luís



EDUFMA

2024



© 2024 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto gráfico, diagramação e capa	<i>Francisco Batista Freire Filho</i>
Revisão	<i>Jónata Ferreira de Moura</i>
Ilustrações	<i>Nertan Dias Silva Maia</i> <i>Késsia Mileny de Paulo Moura</i>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
(4.: 2024: Imperatriz, MA).

Anais do IV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
na democracia e formação docente: rumos e experiências em educação/ Organizador: Jónata
Ferreira de Moura. — São Luís: EDUFMA, 2024.

851 p.: il.

ISBN: 978-65-5363-498-5

1. Educação – Encontro científico - UFMA. 2. Educação – Experiências profissionais.
3. Professores – Formação. 4. Democracia – Educação. I. Moura, Jónata Ferreira de. II. Título.

CDU 37.013:321.7

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas DIB/UFMA
Bibliotecária: Suzane Sheila Rabelo da Silva
CRB 13/801

EDITADO NO BRASIL [2024]

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) 3272-8157

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



COMISSÃO ORGANIZADORA E CIENTÍFICA

IV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Prof^a. Dr^a Betania Oliveira Barroso (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Joelson de Sousa Moraes (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Jônata Ferreira de Moura (PPGEPE/UFMA)
Prof^a. Dr^a. Késsia Mileny de Paulo Moura (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia (PPGEPE/UFMA)

COMITÊ CIENTÍFICO

Coordenador do Comitê Científico
Prof. Dr. Jônata Ferreira de Moura (PPGEPE/UFMA)

MEMBROS DO COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Christiano Roberto Lima de Aguiar (UEMASUL)
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Everaldo Gomes Leandro (IFSP-Campus Campos do Jordão)
Prof.^a Dr.^a Francisca Melo Agapito (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada (PPGEPE/UFMA)
Prof.^a Dr.^a Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar (UEMASUL/FEST)
Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho (PPGEPE/UFMA)



Prof^{fa}. Dr^a. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (PPGEPE/UFMA)
Prof.^a Dr.^a Ilma Maria de Oliveira Silva (PPGEPE/UFMA – UEMASUL)
Prof. Dr. Joelson de Sousa Moraes (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura (PPGEPE/UFMA)
Prof.^a Dr.^a Kelly Almeida de Oliveira (PPGE/UFMA)
Prof.^a Dr.^a Kelly Lislie Julio (PPGEPE/UFMA – UFSJ)
Prof. Dr. Leandro Teofilo de Brito (UFRJ)
Prof. Dr. Luciano Rocha da Penha (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Nertan Dias Maia (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia (PPGEPE/UFMA – UFNT)
Prof. Doutorando John Jamerson da Silva Brito (UFJF)

SITE, INSCRIÇÃO E CERTIFICADO

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

DESIGNE, COMUNICAÇÃO E REDES SOCIAIS

Prof^{fa}. Dr^a. Késsia Mileny de Paulo Moura (PPGEPE/UFMA)
Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia (PPGEPE/UFMA)

INFRAESTRUTURA/MONITORIA

Prof^{fa}. Dr^a Betania Oliveira Barroso (PPGEPE/UFMA)
Gustavo Soares dos Santos – estudante de Pedagogia
Izaías Félix da Cunha – mestrando do PPGEPE
Jorge dos Santos Silva – mestrando do PPGEPE
Laédson Carlos Silva Brito – mestrando do PPGEPE
Naâma Grazielle da Silva – estudante de Pedagogia



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
HISTÓRICO DO EVENTO	18
EIXOS TEMÁTICOS.....	21

EIXO TEMÁTICO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR.....	23
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DA INFÂNCIA.....	24
A FORMAÇÃO DOCENTE NA BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
A LEI Nº 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	46
A PRÁTICA DOCENTE E A ALIENAÇÃO DE SUA CONCRETUDE.....	59
A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ETNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	75



AS TENSÕES, EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA DOS CURRÍCULOS: QUAL O LUGAR DOS ESTUDOS AFRICANOS?	87
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ-MA: POR QUE ELES PRECISAM PERMANECER NA ESCOLA?	102
FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO NO CENTRO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE DA LIBERDADE	119
FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA ATUALIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO	138
IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	153
LICENCIATURAS ESTÃO EM CRISE?.....	170
MARANHENSIDADE EM ESTAMPAS: ENSINANDO RELAÇÕES ENTRE ÁREAS E PERÍMETROS ATRAVÉS DO BUMBA MEU BOI	178
O CURRÍCULO COMO LUGAR DE CONHECIMENTO, TENSÕES E PODER: O QUE É POSSÍVEL PENSAR A PARTIR DO DCTMA QUANTO AS SUAS EXIGÊNCIAS E DIRETRIZES.....	198
O PROCESSO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE A O JÚRI SIMULADO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	218
PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO LUÍS/MA (2022-2023).....	233



CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO	241

USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES INTERNAS
E EXTERNAS POR PROFESSORES QUE ENSINAM
MATEMÁTICA EM ALTO ALEGRE DO PINDARÉ/MA

EIXO TEMÁTICO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE	268

A INFLUÊNCIA DOS CONSELHOS ESCOLARES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A GESTÃO PARTICIPATIVA	269

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA E CURRICULAR ...	287

AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	300

ELEIÇÃO DE GESTORES EM IMPERATRIZ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	315

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: QUALIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	333



ITINERÁRIOS FORMATIVOS E IMPLICAÇÕES

NA FORMAÇÃO DOCENTE..... 339

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:

AVANÇOS E DESAFIOS DA REDE DE ENSINO 346

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO

INICIAL E PERMANÊNCIA DISCENTE 360

EIXO TEMÁTICO 3

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES,

PLURICULTURAIS E DA DIVERSIDADE 367

A ESCOLA DIANTE DO SABER ANCESTRAL: REFLEXÕES

SOBRE O ESTUDO DE CASO DA/NA PRÁTICA ESCOLAR 368

A INVISIBILIDADE INDÍGENA GUAJAJARA NO

CURRÍCULO ESCOLAR NA CIDADE DE ARAME/MA..... 381

A LITERATURA NEGRA INFANTOJUVENIL COMO FERRAMENTA

PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 389

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

DO CAMPO ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 396

A INFLUÊNCIA INDÍGENA NA LITERATURA BRASILEIRA:

UMA VISÃO HISTÓRICO/LITERÁRIA..... 411



ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA INTERACIONISTA UMA ANÁLISE BIBLIOGRAFICA	423
ARTE E MORTE: A INVISIBILIDADE DA TEMÁTICA “ARTE TUMULAR” NA BNCC E NO DCTMA	431
BIBLIOTECA ESCOLAR E FORMAÇÃO DO LEITOR: DOS ESPAÇOS DESTINADOS AOS LIVROS À REALIDADE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES	439
BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	454
CONCEPÇÕES DE ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	463
CONCEPÇÕES DE LEITURA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	478
CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO CANELA MEMORTUMRÉ, NA ESCOLA INDÍGENA RAIMUNDO ROBERTO KAPÉRTYC.....	484
CURRÍCULO, GÊNERO E PEDAGOGIA FEMINISTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	506
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE DE GÊNERO: DIFICULDADES E OPORTUNIDADES PARA AS MULHERES	521



DIÁLOGOS ANTIRRACISTAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA,
MEDIADOS PELO PARADIDÁTICO “A PROFESSORA MARROM” 537

EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS NA CONTEMPORANEIDADE 549

ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 556

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM: ABORDAGENS
ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 562

GRANDEZAS E MEDIDAS DO COTIDIANO: A MARANHENSIDADE
COMO FOCO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO
MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ 568

O ANTIRRACISMO NUMA PERSPECTIVA
PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO ESCOLAR 583

O TRABALHO COM AUTORES E NARRATIVAS INDÍGENAS NA ESCOLA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008.... 598

O BRINCAR COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR
A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL..... 621

O LUGAR DOS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO NO
COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO DOCUMENTO
CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA) 627



OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO E A IDENTIDADE DO JOVEM QUANTO AO USO DAS MÍDIAS.....	640
PODER, GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA.....	654
PRÁTICAS LÚDICAS E ARTÍSTICAS NA ALFABETIZAÇÃO:	662
CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI	662
PRÁTICAS SOCIALIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	671
RELEVÂNCIA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA REDE DE ENSINO DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ, MARANHÃO	676
REMEMORAR, FORTALECER E SEGUIR LUTANDO	689
SABERES ANCESTRAIS: A FESTA DO MOQUEADO COMO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL E ESPIRITUAL DAS MULHERES TENET	695



EIXO TEMÁTICO 4

USOS E APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR 708

ENTRE SABERES E CONEXÕES: CONSIDERAÇÕES
SOBRE A APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO
DOCENTE A PARTIR DAS REDES SOCIAIS 709

KHAN ACADEMY: INOVAÇÃO NA GESTÃO DA
SALA DE AULA PARA PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 727

PRÁTICAS DOCENTES COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) EM SALA DE AULA 733

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESVELANDO
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES..... 748

ESTUDO DE LIMITES POR UMA
PERSPECTIVA DO SOFTWARE GEOGEBRA 755

MAPEANDO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA
AUXILIAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 775

O INSTAGRAM ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO NO
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA..... 794



EIXO TEMÁTICO 5

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE 812

“TIA, QUERO NOTA DEZ”: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

INFANTIL A PARTIR DAS NARRATIVAS INFANTIS..... 813

ITINERÁRIOS DE *PESQUISA*FORMAÇÃO COM PROFESSORES(AS)

INICIANTE NA ABORDAGEM NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 821

NARRAR A HISTÓRIA DE VIDA NO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

DOCENTE: UM ENCONTRO CONSIGO E COM O OUTRO..... 828

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DA TRAJETÓRIA

PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA 835



APRESENTAÇÃO

O IV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas *Democracia e formação docente: rumos e experiências em educação* é uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA). Este evento, se encontra em sua quarta edição, foi planejado e executado pelos/as docentes e discentes do citado programa, que é o único desse nível na área de Educação na região Tocantina do Maranhão, contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), via edital nº 05/2024 de Apoio à Realização de Eventos Científicos, Tecnológicos e/ou de Inovação.

Ao longo de seus cinco anos o programa vem desenvolvendo pesquisas na área de educação e discutindo metodologias de ensino, saberes docentes e práticas interculturais e interdisciplinares, tendo como foco as escolas públicas e os espaços alternativos de educação e formação humana, como ONGs, comunidades indígenas, quilombolas, sem-terra, quebradeiras de coco babaçu, dentre outros, oportunizando mais de 50 profissionais atuarem nos espaços educacionais de forma mais qualificada através do que aprenderam e desenvolveram no âmbito do PPGEPE.

Neste sentido, o legado deixado pelos projetos desenvolvidos pelos/as discentes, com seus produtos educativos, configura-se em um diálogo constante entre a universidade e as instituições de ensino – formais e informais – transformando-as em laboratórios permanentes de articulação entre teoria e prática, cuja base objetiva do trabalho realizado são as realidades escolar e educacional em suas diferentes dimensões.

O Programa tem se preocupado com os mais variados problemas enfrentados pelos/as docentes e discentes no concernente às suas práticas pedagógicas e atuação profissional. Cabe aqui, então, ressaltar a relevância do CCIm como importante espaço de formação de pro-



fessores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, desde 1980 até os dias atuais, mostrando sua força militante em defesa de uma educação humanizadora e comprometida com a melhoria da realidade social.

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

A realização deste Colóquio justifica-se pela importância e pela necessidade de promover discussões acerca da formação docente no âmbito dos cursos de mestrado profissional. Entendemos que um dos modos mais eficazes de discutir esse tema é de forma coletiva e sob várias perspectivas. Portanto, o Colóquio aqui proposto, assim como os anteriores, configura-se como uma oportunidade de lançar luz sobre as práticas universitárias – especialmente as de ensino e aprendizagem – indissociadas das contradições entre a realidade concreta das instituições de ensino e as demandas oriundas dos campos políticos e econômicos em tempos neoliberais.

Esperamos que este seja um excelente momento de aprendizagem para todos/as os/as envolvidos/as no evento, dentre esses, docentes da educação básica, das instituições de ensino superior, professores/as e alunos/as pesquisadores/as dos programas de pós-graduação do estado do Maranhão, assim como, de outros situados nas demais regiões do Brasil.





HISTÓRICO DO EVENTO

A proposta inicial aconteceu com a realização do I Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (então PP-GFOPRED) do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA), de 07 a 10 de dezembro de 2020. Este Colóquio foi conduzido pelo Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED), vinculado ao Programa citado acima, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Tivemos como palestrantes os pesquisadores a seguir: Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo; Prof. Dr. Antônio Cabral Neto; Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos; Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo; Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada; Profa. Dra. Márcia Nery dos Santos; Prof. Dr. Carlos Alberto Lima de Almeida; Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato; Profa. Dra. Rhoberta Santana de Araújo; Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães; e Profa. Dra. Lidianne Kelly Nascimento Rodrigues de Aguiar Lopes.

Houve submissão de trabalhos aos seguintes eixos temáticos: 1º dia - Gestão da Educação: as performances na/da escola pública básica; 2º dia - Políticas, currículo e infâncias; 3º dia - Políticas Públicas, Direitos Humanos e a Escola enquanto espaço protetivo de direitos; 4º dia - Políticas públicas para a educação superior: a sobreposição do mercado ao estado. Neste evento notamos um número relativamente alto de participantes em todos os eixos temáticos.

O II Colóquio teve como tema *Educação Intercultural e Práticas Decoloniais na Educação Básica* e por objetivos: Promover o debate sobre condições e efeitos de práticas educativas no campo da educação, na interrelação com a interculturalidade e o pensamento decolonial; Discutir práticas de resistência capazes de contribuir para a melhoria e mudanças na realidade da educação básica. Este segundo Colóquio foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE/UFMA), e ocorreu entre os dias 27 e 29 de outubro de 2021, de forma virtual, com mesas temáticas e apresentações



artístico-culturais e de trabalhos para publicação em Anais. À época, nosso maior desafio com este evento foi realizá-lo em tempos de pandemia. Porém, com todas as dificuldades daquele trágico momento, foi possível promover o intercâmbio entre estudantes de graduação, pós-graduação, pesquisadores e professores do programa com pesquisadores de outras instituições, além de ampliar a inserção das linhas de investigação discutidas nos contextos regional e nacional.

Com isso, o II Colóquio colocou pesquisadores, docentes e estudantes à disposição da comunidade acadêmica e da sociedade em geral para explicitar e debater fissuras na educação brasileira, as quais precisavam urgentemente ser compreendidas e enfrentadas, algo que foi possível mediante a produção de um conhecimento acadêmico engajado em favor dos oprimidos, tendo em vista nosso desejo e nossa luta para superar as desigualdades no país.

O III Colóquio teve como tema *Políticas Públicas para Educação Superior* e foi realizado entre os dias 22 e 24 de novembro de 2023, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), através do Edital nº 23/2022 de apoio à realização de eventos científicos, tecnológicos e/ou de inovação. O evento manteve sua relevância no que consiste ao desenvolvimento da produção acadêmico-científica, bem como para o crescimento formativo dos mestrandos e mestrandas no universo do ensino, da pesquisa e da extensão do trabalho universitário, com a produção de um Caderno de Programação, além dos Anais e de um Livro Eletrônico, todos com ISBN. A escolha do tema do III Colóquio se deu pelo fato de constatarmos que nos contextos de nossas escolas públicas, que devem ser iguais para todos na letra da lei, os alunos oriundos de classes populares continuavam tendo baixo desempenho escolar, sujeitos à evasão e à repetência e, certamente, com as mínimas condições de ingressarem no ensino público superior, apesar do sistema de cotas.



O evento contou com três eixos temáticos, a saber: formação de professores para educação básica e superior; políticas públicas na educação superior; práticas educativas interdisciplinares, pluriculturais, da diversidade e tecnologias na educação básica e superior. A conferência de abertura teve como tema “Políticas públicas para educação superior: desafios da atualidade”; houve ainda duas rodas de diálogos intituladas, respectivamente, “Formação de professores para educação básica e superior: problemáticas atuais” e “Práticas educativas para a diversidade: desafios e perspectivas”. O evento contou ainda com quatro minicursos, a saber: Minicurso 1: políticas públicas para a formação de professores; Minicurso 2: políticas públicas na pluriculturalidade e na diversidade na educação superior; Minicurso 3: práticas educativas interdisciplinares e tecnologias na educação básica e superior; e Minicurso 4: contribuições das escritas narrativas na (re)criação de políticas curriculares na prática docente.



EIXOS TEMÁTICOS

1 Formação de professores para educação básica e superior

Este Eixo Temático visa promover o debate sobre a formação (inicial ou continuada) de docentes para a educação básica e superior, contemplando estudos sobre a história da formação, a constituição da identidade docente, questões relativas aos currículos, cultura e sociedade, o desenvolvimento profissional e a profissionalização docente.

2 Políticas públicas para formação docente

Este Eixo Temático tem como foco as discussões sobre as políticas de gestão e financiamento da educação básica e do ensino superior. Evidencia os programas de formação como Pibid e o Residência Pedagógica ou Residência Médica como políticas públicas que impactam tanto a escola básica como o ensino superior e seus respectivos sujeitos.

3 Práticas educativas interdisciplinares, pluriculturais e da diversidade

Este Eixo Temático objetiva problematizar estudos e investigações voltados para a compreensão de práticas educativas contemporâneas, com base na geração de saberes pluriculturais, interculturais e práticas interdisciplinares em contextos formais e informais de educação. O Eixo também abrange trabalhos que discutam as questões éticas e estéticas no âmbito da formação de professores e das práticas educativas em Arte/Educação, bem como, as problemáticas da diversidade, dos direitos humanos e/ou da resistência ao sexismo, à LGBTfobia, ao racismo e a qualquer forma de discriminação em espaços formais ou informais de educação.





4 Usos e apropriações das tecnologias na educação básica e superior

Este Eixo Temático busca discutir a cultura digital e suas implicações para a educação, envolvendo as novas possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem com usos de tecnologias digitais na educação, incorporação e produção de significados dos usos das tecnologias digitais na prática educativa no ensino superior e na educação básica, além de problematizar enfoques teóricos e práticos da tecnologia digital na educação.

5 Narrativas (auto)biográficas educacionais para formação docente

Este Eixo Temático pretende criar um espaço de socialização e debates sobre as estratégias metodológicas que possibilitam discutir experiências educacionais que se apropriam de narrativas individuais e/ou coletivas sobre trajetórias que atravessam a formação nos contextos escolar e universitário.





EIXO TEMÁTICO I:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR



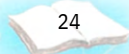
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DA INFÂNCIA

Maxcileia Marques de Abreu Martins¹
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²
Ariana Conceição Lima de Carvalho³

Resumo: O trabalho ora exposto está pautado em um levantamento bibliográfico, de abordagem qualitativa a respeito da temática: formação de professores para a educação básica, especificamente a formação para professores da educação infantil. A partir de uma visão histórica sobre as concepções de criança//infância que se desenvolveram e têm se conformado na sociedade brasileira, propomos assentar a visão atual de criança/infância e como essas perspectivas sociais e históricas a respeito da criança influenciaram nas tensões e disputas pelos espaços públicos de educação infantil, apresentaremos aspectos do desenvolvimento integral proposto pelos documentos que regulamentam a educação infantil bem como discutiremos a importância de uma formação docente capaz de compreender aspectos fundamentais para a constituição das identidades docentes de professores de educação infantil e as questões referentes aos conhecimentos a respeito da criança e das infâncias brasileiras para a atuação desses futuros professores junto às escolas de educação infantil na formação de crianças até cinco anos de idade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Docente. Infância

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. E-mail maxcileia.martins@gmail.com.
- 2 Doutora em Educação, UFMA, Imperatriz/MA. karlabianca@ufma.br
- 3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. E-mail: arianaclima@gmail.com





INTRODUÇÃO

A visão de infância e de criança que aos poucos vem se conformando em nossa sociedade nasce de um longo processo histórico, social e político que foi transfigurando a imagem da criança e da infância. Por um longo percurso histórico a infância era tida como um estágio de vida inferior ao estágio da vida adulta, a própria etimologia da palavra infância que deriva do *Latim Infantiā*, significa *aquele que não fala*. Se não fala não tem voz, logo não pode ser ouvido. Ao longo do decurso da história da sociedade brasileira essa visão de infância foi modificando-se a partir das produções científicas de diferentes áreas e a singularidade e o potencial da criança foi desvelado, bem como seu papel na sociedade. Não mais um ser do devir, antes um ser do presente, do agora, um sujeito capaz de produzir história, e cultura participando ativamente na sociedade a qual pertence, sobre o qual reflete Kramer (2007 p.15): “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”. O debate acerca da constituição da criança como um sujeito que para além de histórico é também um sujeito de direitos têm se fortalecido a partir de um conjunto de leis que asseguram essa condição às crianças brasileiras, como exemplo podemos citar a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). E a partir desta nova concepção de criança bem como de fatores sociais e econômicos, como por exemplo a expansão dos direitos das mulheres e seu acesso ao mercado de trabalho, a educação na infância passa a ser tema de recorrentes discussões no



cenário educacional brasileiro e por conseguinte a formação de professores para esta etapa da educação básica.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico a fim de compor material para o desenvolvimento da dissertação do mestrado em educação. Apresenta como fontes bibliográficas: documentos pertinentes à legislação da educação infantil brasileira e autores que discutem acerca da importância da criança na sociedade e portanto a sua inclusão em espaços públicos educacionais bem como a importância da formação docente adequada e arraigada em conhecimentos que fundamentem as práticas dos professores de educação infantil; tais como- Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da educação- Lei nº 9394/96 (1996); Arroyo (2013); dentre outros. Parte de uma discussão, que será aprofundada, acerca de como a formação docente e a formação da identidade docente do professor de educação infantil reflete diretamente na atuação do professor da escola de educação infantil e na formação dessas crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez posta a concepção de criança como sujeito de direitos, incluiu-se o direito à educação infantil à partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que estabelece em seu artigo 29 a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Garantindo o direito à educação às crianças de 0 a 5 anos de idade. Em seu texto a LDBEN (1996) fala de uma formação que objetiva o desenvolvimento integral da criança considerando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais e que essa educação na infância é um complemento à ação da família e da comunidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reafirmam a educação infantil como a primeira etapa da educação



básica e incluem a obrigatoriedade do Estado em garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade a todas as crianças brasileiras. O documento conceitua a criança como: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010 p.12). E para o currículo sugere que os saberes, vivências e experiências das crianças sejam articulados com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural de modo a proporcionar o seu desenvolvimento integral. Um outro importante documento a ser elencado é a Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil que vem corroborar com os outros documentos citados mantendo a visão da criança expressa pelas Diretrizes como esse sujeito histórico e de direitos e estruturando a aprendizagem das crianças nos eixos do interagir e do brincar valorizando-o visto que proporciona à criança oportunidade para elaborar suas compreensões acerca do mundo que a cerca e desta forma desenvolver suas funções psíquicas superiores como fala, pensamento e imaginação aspectos fundamentais em uma formação que visa o desenvolvimento integral da criança. Diante do exposto na legislação citada há que se considerar que a atribuição dada ao professor de educação infantil, a saber a responsabilidade sob a formação e o desenvolvimento integral dessas crianças, não consiste tarefa simplista e de execução mecânica já que está se falando de um sujeito de direitos em um tempo geracional específico de sua vida, dotado de singularidades em sua forma de pensar e de constituir o mundo à sua volta. Cabe questionar: a formação inicial que está sendo dada aos professores que estão à cargo da educação dessas infâncias tão únicas em sua essência porém ao mesmo tempo tão diversas se considerarmos as infâncias populares brasileiras, dão conta de formar o profissional docente “da infância”? Nos cursos de Pedagogia há tempo para a formação que elucida a teoria dando significados reais à ciência exposta? Ou os cursos de pedagogia conformam sua tarefa em promover apenas o ensino da didática? São questionamentos que se



estabelecem frente a urgente necessidade de uma formação docente que possibilite a construção da identidade docente; semelhantemente reflete Antônio Nóvoa (1995, p. 24) “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar e formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação”. Partindo desta reflexão compreendemos que os aspectos formativos do professor estão para além da formação propedêutica, antes englobam aspectos do desenvolvimento pessoal e institucional do docente e ainda a convivência com seus pares. Contemplando para além do currículo da formação docente, o aspecto da formação humana é indispensável. Os saberes docentes se constituem à medida em que os próprios docentes vivem, sentem, como trabalham e vivem de modo que é indispensável considerar tais fatores para a constituição de suas identidades. Caso não seja superada a visão superficial da formação do professor e continue a se privilegiar apenas a camada propedêutica de sua formação como este será capaz de romper com a identidade docente que se configura no *ensinar* para transcender para a identidade *educar-cuidar* indispensável na educação infantil? “A construção da identidade dos profissionais da educação da infância não tem como fugir dessas disputas na própria construção da educação nesse tempo humano” (Arroyo, 2013 p.210) A formação docente é também um território de tensões onde os professores da infância precisam se firmar em suas identidades pelo não sepultamento das teorias e pelo não empobrecimento do direito à educação das crianças e do respeitadas as suas singularidades e as singularidades destes mesmos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se concretize uma educação pautada no respeito à criança e à sua forma singular de se desenvolver integralmente enquanto ser humano é preciso e urgente que a formação docente seja profundamente arraigada e fundamentada em conhecimentos teóricos acerca de quem é a criança, como se constitui enquanto ser, suas formas de



aprender e se desenvolver. Para além disso é primordial que ainda na formação inicial os futuros professores possam desenvolver suas identidades docentes para seguir à docência que pulsa em suas veias, com posicionamento crítico e consciência política sobre o ato de educar e cuidar na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25/10/2024.

BRASIL. **Constituição de 1824, 1937 e 1988**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 20 out. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



A FORMAÇÃO DOCENTE NA BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ciara Silva da Silva¹
Dimas dos Reis Ribeiro²

Resumo: A Educação Infantil é considerada a etapa inicial para o processo educativo, bem como um direito social garantido por lei para todas as crianças. É por meio das interações com os outros e da socialização durante as brincadeiras que as crianças desenvolvem a afetividade e o cognitivo, além de desenvolverem seus estímulos, tornando-se capazes de tornar-se protagonistas de suas próprias histórias. Desta forma, compreende-se que deve ser oferecido um ensino de qualidade a essas crianças, motivo pelo qual a formação docente é considerada a base para a garantia da qualidade, pois um professor bem-preparado é capaz de impulsionar inovações, causando mudanças significativas na vida das crianças e seus familiares. Este texto pretende buscar contribuições relevantes sobre a importância da formação docente como fator inerente para se buscar uma Educação Infantil de qualidade. Possui uma abordagem qualitativa e exploratória, trazendo contribuições à luz dos autores Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta e outros, na intenção de responder aos objetivos propostos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Qualidade. Formação docente.

- 1 Mestranda em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professora do Centro de Educação Infantil Dra. Graça Artioli, E-mail: ciara.ss@discente.ufma.br
- 2 Doutor em Serviço Social e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Franca. Docente na Coordenação de Ciências Humanas (Habilitação em História) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Pinheiro e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/CIM/UFMA).
E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br



Introdução. A Educação Infantil exerce um papel fundamental no processo educativo das crianças, pois ela é capaz de proporcionar uma educação sólida, que ajudará no desenvolvimento e na construção de processos físicos, emocionais, sociais e culturais. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) concretizam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Essa é uma conquista que faz entender que as crianças pequenas, desde o seu nascimento, são incluídas na legislação, dando importância ao processo de construção da educação brasileira. A qualidade da Educação Infantil tem-se tornado alvo de muitos debates ao longo dos anos, na tentativa de compreender melhor sobre o perfil do professor. No que diz respeito à formação docente, muitos entendem que precisam apenas dos conhecimentos oriundos de suas vivências e experiências para trabalhar com crianças, um equívoco por meio do qual se acaba “atropelando” a concretização da qualidade do ensino. Nesta perspectiva, compreendemos que o professor é peça fundamental para a mediação do conhecimento. Para isso, o docente deve estar preparado para atuar com responsabilidade na função que lhe foi proposta. A formação docente é capaz de preparar e promover mudanças significativas não só profissionais, mas também no seu fazer pedagógico, favorecendo assim uma educação de qualidade. Tardif (2002) explica que a prática docente não se refere somente a algo limitado, que se aprende através das Ciências da Educação. Antes, ela é o que impulsiona alguém a buscar diversos saberes, que são chamados de pedagógicos. Com isso, os professores que demonstrarem tais conhecimentos se sentirão mais preparados para exercer sua função, além de desenvolverem um ensino-aprendizagem de qualidade, como é determinado por lei para as crianças pequenas. Os professores na Educação Infantil exercem um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e na qualidade da educação. Eles precisam da formação continuada para cumprirem com responsabilidade a tarefa que lhes foi confiada. Somente um docente bem-preparado será capaz de desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos que ajudarão a criança durante a sua vida escolar. À



pergunta sobre qual o interesse das Ciências da Educação para a prática, Selma Pimenta responde:

Os saberes sobre educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Este só se constitui a partir da prática, que os confronta e os relatórios. Mas as práticas não os geram só com saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com o estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diferentes perspectivas disciplinares (histórica psicologia etc.) (Pimenta, 1999, p. 26).

É relevante então pensar sobre alguns questionamentos em relação a qual perfil de educador é considerado adequado para atuar na Educação Infantil. Muitas são as interpretações, ao passo que muitos levam à discussão o fato de as crianças ainda serem consideradas pequenas como algo que leva à ideia de já ser o suficiente o ato de o professor demonstrar afeto. Porém, é preciso compreender que a formação é primordial e não se limita apenas à formação de graduação, pois é um processo de consolidação de conhecimentos necessários, que são adquiridos na formação continuada – a qual é capaz de preparar melhor o professor para o desenvolvimento da prática pedagógica. O interesse por esta temática surge a partir do entendimento sobre a Educação Infantil como um direito social, que está inserido nos documentos que regem os direitos voltados para a Educação Infantil. Partindo desse pressuposto, ela precisa ser encarada com responsabilidade no que diz respeito ao cumprimento de todos os aspectos que visam contribuir para a qualidade no ensino. A Educação Infantil enfrenta vários problemas quanto à formação iniciada e continuada de muitos professores que atuam na Educação Infantil. Isso, porque a maioria não tem a formação exigida por lei, a carga horária das formações oferecidas no decorrer do ano letivo é insuficiente para atender às necessidades do professor; por outro lado, quanto à temática abordada nas formações, é pouco contemplada a ludicidade, que envolve brincadeiras, músicas, artes, literatura, brinquedos e outros. Diante disso, o presente trabalho aborda a temática com o objetivo de promover uma reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada como instrumento es-



sencial para a ampliação dos saberes docentes, bem como para a evolução das práticas pedagógicas e garantia da qualidade do ensino-aprendizagem da/na Educação Infantil. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se trata de uma abordagem qualitativa e será desenvolvida do tipo exploratória, com base em bibliografias, por meio das quais se buscará fundamentação teórica em autores que ajudarão a enriquecer a delimitação do objeto em estudo.

METODOLOGIA

As técnicas de coleta de dados são um conjunto de diferentes ferramentas necessárias para a realização de uma pesquisa. Elas permitem a coleta de informações de forma competente e eficaz para fins de pesquisa e análise, enquanto as utilizações dessas técnicas ajudam a levantar informações que, mais tarde, serão analisadas pelos pesquisadores, na intenção de compreender a fundo o fenômeno investigado. Para entender o objeto do conhecimento, utilizaremos as seguintes técnicas: pesquisa bibliográfica e entrevistas. Vale aqui ressaltar que essas técnicas são as mais adequadas e essenciais para a investigação, já que permitem alcançar a compreensão sobre como acontece a gestão voltada para a Educação Infantil, no que tange à qualidade. A pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, que segundo Silva e Menezes (2005), consiste naquela que:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Silva; Menezes, 2005, p. 20).

Dessa forma, compreendemos que a opção por uma abordagem qualitativa se faz necessária, pois a mesma requer um olhar minucioso sobre o objeto a ser estudando, fazendo relação com o meio social em que está inserido, abarcando todos os aspectos sociais, culturais e políticos. Apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica, um método que



oferece contribuições de outros autores, na intenção de proporcionar um embasamento teórico para o objeto pesquisado. Essa técnica consiste na busca de informações registradas, analisadas e publicadas em documentos, de anos anteriores ao da pesquisa e que contribuíram para esse rendimento satisfatório.

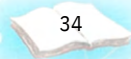
A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada.

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Dessa forma, fica claro que a pesquisa do tipo bibliográfica é fundamental para a construção da pesquisa científica, compreendendo que esse método nos oferece caminhos que nos faz conhecer melhor nosso fenômeno em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a formação docente, segundo Libâneo (2013), o educador é um profissional que tem como função primordial o de ensinar, não esquecendo que a sua formação inicial é a base para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que ajudarão no processo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas. Já para Tardif (2002), a formação docente é um aspecto fundamental para a carreira do professor, de modo que, quando se pensa em educação, deve-se pensar em formação, pois ela é considerada essencial para a concretização de um ensino de qualidade voltado para pesquisas e estudos profundos. De acordo com Libâneo (2013, p. 64), “é verdade que a profissão de professores vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão”. Assim, o professor





precisa ser valorizado mediante os seus esforços, para que estes sejam reconhecidos e para que metas sejam conquistadas na intenção de buscar melhorias para o ensino oferecido nas escolas que ofertam a Educação Infantil. Ora, o professor valorizado sente-se confiante em compartilhar seus conhecimentos na perspectiva de que eles serão significativos às crianças. Por fim, vemos que Zeichner (1993) enfatiza a formação docente como processo que tem um papel fundamental, sendo capaz de transformar o docente em um professor reflexivo de sua própria ação em relação ao ensino, fazendo com que possa influenciar o meio social em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de qualidade é muito importante, pois, além do preparo profissional, ela favorece também o conhecimento, que é primordial para a construção dos saberes pedagógicos. O estudo dessa temática mostrou as dificuldades de muitos docentes que atuam na Educação Infantil, algo que nos leva a afirmar o quanto isso acontece por várias razões que vão de encontro com a qualidade dos cursos de formação oferecidos. Portanto, fica claro que a formação docente deve estar presente na vida de cada um dos educadores, pois, a partir desse conhecimento, poderão desempenhar um importante papel tanto para a construção de conhecimentos, quanto para o estímulo profissional. Cabe ressaltar que o professor que não der continuidade à sua formação pode estar despreparado para resolver conflitos e enfrentará dificuldades em desenvolver um ensino de qualidade. Daí lembrarmos sempre que o professor é muito importante na mediação dos conhecimentos, sendo o principal responsável pelas mudanças e transformações da educação na sociedade. Desta forma, é necessário que os professores se sintam motivados em buscar o aprimoramento profissional, não levando em conta apenas os conhecimentos adquiridos em suas vivências e experiências, mas realizando cursos para que possam trabalhar com responsabilidade e compromisso. Fica evidente que o estudo demonstrou como os cursos de formação precisam



ser reestruturados, como é preciso que haja mais investimento, especialmente, nos aspectos que dizem respeito às temáticas articuladas à prática, no intuito de encontrar novas formas de refletir a formação docente como instrumento primordial, não somente para reflexão da nossa prática, como também para a melhoria da própria prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [Vide Emenda Constitucional nº 91, de 2016, Vide Emenda Constitucional nº 106, de 2020, Vide Emenda Constitucional nº 107, de 2020, Vide Emenda Constitucional nº 132, de 2023, Vide Emenda Constitucional nº 132, de 2023]. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo, Heccus, 2013. p. 435-465.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

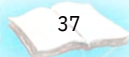
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes**



pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
p. 15-34.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** ideias e
práticas. Lisboa: Educa, 1993.





A LEI Nº 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elizangela Alves Mendes¹

Sabrina Rodrigues Costa Lima²

Maria Aparecida Corrêa Custódio³

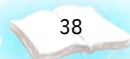
Resumo: Dado o reconhecimento da importância da ação docente para garantir a efetividade da Lei nº 10.639/03, as discussões acerca da implementação da referida lei têm perpassado a questão da formação de professores. Neste sentido, a escolha do tema deste trabalho se justifica porque busca investigar os desafios impostos à formação docente em decorrência da sanção da Lei nº 10.639/03 e fazer um mapeamento de algumas legislações que visam apresentar direções acerca da qualificação dos profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de levantamento bibliográfico e documental, uma vez que analisa documentos oficiais e trabalhos já elaborados sobre a temática discutida. Os resultados deste estudo apontam indícios de que, embora existam dispositivos legais para garantir que os discentes das licenciaturas tenham contato com o debate das relações étnico-raciais, o currículo que forma os profissionais da educação ainda tem preservado um caráter eurocêntrico que exclui, ou aborda superficialmente, conteúdos que buscam valorizar a diversidade étnico-racial e cultural do corpo social brasileiro.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/03. Relações étnico-raciais. Formação de Professores.

1 Estudante de graduação em pedagogia, UFMA, Imperatriz, elizangela.alves@discente.ufma.br.

2 Estudante de graduação em pedagogia, UFMA, Imperatriz, sabrina.rcl@discente.ufma.br.

3 Doutora em Educação/USP, professora da UFMA, Imperatriz, mac.custodio@ufma.br.





INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi a primeira alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que visava levantar, dentro das instituições de ensino básico, o debate das relações étnico-raciais. À vista disso, a supracitada lei integra os artigos 26-A e 79-B da LDB para “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Com a inclusão da temática afro-brasileira no currículo oficial, foi possível ter um novo olhar acerca da visão amplamente difundida do mito da “democracia racial” – disseminado desde a célebre obra de Gilberto Freyre (2002), *Casa-Grande & Senzala* –, haja vista que os conflitos étnico-raciais sempre estiveram presentes no corpo social brasileiro. Esse cenário evidencia-se pelos diversos casos noticiados de racismo presente, inclusive, dentro da sala de aula. Assim, o estudo da história e cultura da população afro-brasileira durante todo o ensino básico busca a valorização da população negra, rompendo com a “história única” (do colonizador) contada nas escolas que estereotipa e nega a diversidade de culturas, histórias e experiências do povo negro, proporcionando a manutenção de discriminações históricas. Além disso, a sanção da referida lei propõe desafios à formação de professores. Sob essa ótica, se a implementação da lei acontece, principalmente, dentro da sala de aula, surge o questionamento: existem legislações que regulamentam a formação inicial dos professores para garantir que eles e elas tenham contato com o debate das relações étnico-raciais? Dessa forma, a escolha do tema deste trabalho se justifica no sentido de que busca investigar as implicações da Lei nº 10.639/03 na formação docente.

METODOLOGIA

O trabalho foi de abordagem qualitativa e no que concerne à natureza das fontes utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. De



acordo com Severino (2014, p. 106-107), a pesquisa bibliográfica utiliza-se de trabalhos produzidos anteriormente por outros pesquisadores, disponíveis em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Já a pesquisa documental não se restringe apenas a documentos impressos, mas recorre a uma variedade de arquivos que são ainda matéria-prima como, por exemplo, os documentos legais. Assim, a pesquisa bibliográfica e documental deste trabalho foi realizada a partir do mapeamento e da análise de trabalhos já elaborados e de legislações sobre a temática discutida, disponibilizados no ambiente virtual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes da aprovação da Lei nº 10.639/03, a LDB, lei que regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece em seu Art. 26, parágrafo 4º, que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, *especialmente das matrizes indígena, africana e europeia*” (Brasil, 1996, grifos nossos). No entanto, na prática, o que ocorreu foi que, historicamente, a história e cultura da população negra foram silenciadas dentro do currículo nacional. Durante um longo período, quando a história nacional tornava-se tema na sala de aula a narrativa predominante reproduzia uma perspectiva colonizadora que limitava a história dos povos africanos geralmente ao tema da escravização. Essa “história única”, narrada pela escola, retrata o povo africano e a população afro-brasileira sob o prisma da pobreza, da subordinação e do sofrimento, negando o papel importante dessas populações na construção do Brasil e ignorando seu protagonismo nas esferas social, intelectual, política e econômica do país. Acerca do perigo da “história única”, Chimamanda Adichie (2019, p. 14) alerta que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 surge para regulamentar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio,



com o intuito de possibilitar, dentro das instituições de ensino, que uma “nova história” acerca da África, dos africanos e da população afro-brasileira seja contada. De acordo com Pereira e Silva (2012, p. 2), a referida lei foi resultado de diversas conquistas do movimento negro da década de 1970 e de simpatizantes da causa negra da década de 1980 que mostravam preocupação diante da alta taxa de evasão escolar dos estudantes negros “em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva”. Segundo Oliveira (2022), a proposta da inclusão dessa obrigatoriedade já havia surgido desde a estruturação da LDB com o art. 26-A. Contudo, a proposta foi vetada e o artigo citado não integrou o texto final da LDB promulgada em 1996. “O veto e a forma secundarizada como a questão foi abordada levou a sociedade civil, por meio do movimento negro, a se mobilizar” (p. 4). Dessa forma, em 2003 com a aprovação da Lei nº 10.639/03, o Art.26-A passou a fazer parte do texto da Lei nº 9.394/96 juntamente ao Artigo 79-B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Brasil, 2003, grifos nossos)

Dado o reconhecimento da importância da ação docente para garantir que a Lei nº 10.639/03 não fique restrita somente à legislação, as discussões acerca da implementação da referida lei têm perpassa-



do a questão da formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais. É oportuno destacar, nesse contexto, que a Lei nº 10.639/03 passou a vigorar diante de um cenário de escassez no que concernia às legislações específicas em relação à formação de professores para habilitá-los para trabalhar a temática afro-brasileira no contexto escolar. À vista disso, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 3/2004), aprovado em 10 de março de 2004, surge com o objetivo de regulamentar as alterações da LDB. O parecer apresenta direções acerca da formação de professores para a diversidade étnico-racial, assim ressalta que deverá ocorrer a Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (Brasil, 2004, p. 14). Após a publicação do parecer citado, em relação às outras legislações que surgiram com o intuito de garantir a efetivação da Lei nº 10.639/03, podemos citar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010). Dentre as determinações propostas no Plano de 2009, destaca-se a seguinte acerca da formação de professores:

b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004 e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (Brasil, 2009, p. 30).

O Estatuto da Igualdade Racial (2010), no Artigo 13, parágrafo 2º, faz referência a Lei nº 10.639/03 e propõe ações práticas, referentes à formação de professores



Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a: II – Incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira (Brasil, 2010, p. 17).

Silva e Rocha (2020) apontam que, embora os documentos legislativos citados ofereçam subsídios para a formação inicial e continuada dos docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma parcela significativa dos professores desconhece essas legislações e isso implica na necessidade urgente de pensar a relação entre currículo e formação docente. No que concerne à formação inicial de professores, destaca-se que ela não se restringe somente aos saberes obtidos durante a formação acadêmica, mas leva em conta também as experiências vivenciadas pelo docente ao longo da vida. Além disso, especificamente na formação acadêmica dos profissionais da educação, nota-se que os currículos das instituições de ensino superior são etnocêntricos e costumam valorizar o colonizador (Silva; Rocha, 2020). Consequentemente, os futuros professores são socializados para valorizar as produções e experiências do homem branco em detrimento daquelas produzidas por grupos minoritários, ou seja, não são disponibilizadas bibliografias de pessoas negras, indígenas e mestiças. Nesse sentido, nota-se que a Lei nº 10.639/03 abriu portas para questionar o caráter eurocêntrico dos currículos das instituições de ensino superior. Diante disso, para garantir que os licenciandos tenham acesso aos conteúdos que valorizem pensamentos e experiências de grupos não brancos, torna-se necessário descolonizar o currículo dos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com a aprovação da Lei nº 10.639/03 surgiram diversas diretrizes com o intuito de regulamentar a inclusão do debate das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura. Dessa forma, além





de trazer a questão racial para dentro das instituições de ensino básico, a lei em destaque, também lançou um olhar acerca da urgente necessidade de levar para dentro do currículo dos cursos de licenciatura conteúdos que buscam valorizar a diversidade étnico-racial e cultural do corpo social brasileiro. No entanto, o desconhecimento dos documentos apresentados neste trabalho por parte de alguns professores revela indícios de que o currículo que forma os profissionais da educação ainda tem preservado um caráter eurocêntrico, que exclui, ou aborda superficialmente, temáticas que visam protagonizar populações que historicamente foram excluídas do currículo das instituições de ensino, como por exemplo, a população afro-brasileira e africana. Assim, para garantir a efetividade da lei em destaque, é notória a necessidade urgente de estudos posteriores que visem investigar se os conteúdos pertinentes à temática afro-brasileira e africana têm sido devidamente incluídos na grade curricular dos cursos de formação de professores

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República



Federativa do Brasil, Brasília, 20. Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 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 República Federativa do Brasil, Brasília, 20. jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

OLIVEIRA, Debora Santos de. A lei n.º 10.639/2003: educação antirracista e regime de informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, n. Especial, p. 1-15, 2022.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos, **Linguagens & Cidadania**, v. 14, p. 1-12, jan./dez., 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formações de professores e a Lei 10.639/03: por uma descolonização do(s) saber(es) na escola. **Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 3, n. 1, p. 2-20, ago./jan. 2020.



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ítalo Bruno de Vasconcelos Moura¹
Francisco de Assis Carvalho de Almada²

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a formação inicial de professores da educação básica, fundamentando-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de um estudo de caráter exclusivamente bibliográfico. O debate nacional sobre a formação de professores no Brasil tem abordado questões como a Base Nacional Comum da Formação de Professores e a valorização dos docentes, enfatizando a necessidade de melhorar a qualidade do ensino. A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, defende que a educação deve ser um agente transformador da sociedade, integrando teoria e prática. Ela propõe uma formação que não apenas transmita conhecimentos, mas também desenvolva a consciência crítica dos educadores sobre suas práticas e seu contexto social. A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, ressalta a importância das interações sociais no desenvolvimento humano, reforçando o papel do professor como mediador. Em suma, a formação de professores deve ser um processo dinâmico e reflexivo, visando à emancipação e transformação social, diante dos desafios contemporâneos.

- 1 Licenciado em Letras – Língua Inglesa. Especialista em Ensino de Língua Inglesa. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED). Universidade Federal do Maranhão - Campus de Imperatriz. E-mail: italo.moura@discente.ufma.br
- 2 Licenciado em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação. Professor Adjunto IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – Campus de Imperatriz. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) E-mail: francisco.almada@ufma.br



Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Pedagogia Histórico-crítica. Teoria Histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O debate nacional sobre a formação de professores no Brasil, nos últimos anos, tem sido bastante intenso e multifacetado, envolvendo questões relacionadas à qualidade do ensino, às políticas educacionais, às condições de trabalho dos docentes e outros temas. Embora sob diferentes pontos de vista político-teóricos, esses debates têm focado a necessidade de melhorar a formação inicial e continuada e a relação entre teoria e prática no processo formativo. Nestes últimos cinco anos, os professores e pesquisadores têm debatido temas como a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCF) e a valorização e condições de trabalho dos docentes e formação continuada. A BNCF busca alinhar os cursos de licenciatura com a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), garantindo uma formação voltada para resultados alinhados às políticas econômicas do neoliberalismo (Brasil, 2018). Nesse sentido, os pesquisadores apontam que ela tem como base a tendência tecnicista de educação, priorizando uma abordagem meramente instrumental e voltada para competências práticas, em detrimento de uma formação teórico-crítica (Vilasboas, 2020).

Sobre o tema voltado para a valorização e condições de trabalho dos professores, as pesquisas apontam que os professores enfrentam desafios como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, falta de material de apoio e sobrecarga de trabalho, fatos esses que impactam diretamente na qualidade da educação e na atratividade da carreira docente. Em relação à formação continuada, há uma preocupação muito grande, considerando que as mudanças sociais e tecnológicas exigem uma atualização constante. No tocante a essa questão, programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação





Básica (Parfor), em âmbito nacional, e algumas iniciativas estaduais³ têm buscado suprir essa demanda. No entanto, há ainda muitas lacunas na oferta e na qualidade dessas formações.

Outro aspecto que tem marcado os debates nacionais é o embate travado entre progressistas e conservadores sobre o papel da educação e o perfil dos educadores. Enquanto aqueles defendem uma formação voltada para a construção de uma educação crítica e emancipadora, estes defendem uma formação aligeirada e voltada para o tradicionalismo e para o tecnicismo e, principalmente, para o cumprimento de metas voltadas para as avaliações externas.

A necessidade de melhorar as condições estruturais para a formação de professores e de superar as interveniências político-partidárias no ensino continua sendo um dos grandes desafios da agenda nacional de formação de professores.

Assim, considerando esse contexto, o presente trabalho, de cunho bibliográfico, tem por objetivo refletir sobre a formação inicial de professores da educação básica baseada na Pedagogia Histórico-Crítica sob a ótica da teoria Histórico-Cultural.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo educador brasileiro Dermeval Saviani, parte do princípio de que a educação é um dos mais importantes agentes transformadores da realidade social. Essa pedagogia, com base no materialismo histórico e dialético, defende que a educação escolar é um direito inalienável de todo cidadão e que o processo de ensino deve contribuir para a emancipação dos indivíduos através de ações voltadas para a transformação das condições sociais. Trata-se de “[...] uma posição clara em relação a utilizar a escola como um instrumento de participação efetiva das massas, então

3 No estado do Maranhão podemos temos o Programa Ensinar – Programa de Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão e o Caminhos do Sertão da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.



o professor não pode se omitir da tarefa de ensinar, de instruir” (Saviani, 2002, p. 188).

Em relação à formação inicial e continuada de professores, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que esta deve ser pautada por uma sólida base teórico-prática, em que o professor, além do conhecimento científico, didático e filosófico, aproprie-se, também, dos conhecimentos das relações sociais, políticas e econômicas que estruturam a sociedade. Isso significa que esse profissional deve dominar não apenas o conteúdo que irá ensinar, mas também entender as contradições sociais que influenciam a educação.

Compreender a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica requer reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo mais amplo de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano. É nesse aspecto que, epistemologicamente, existe uma interface dessa pedagogia com a teoria Histórico-Cultural.

Para garantir esse princípio, Saviani construiu uma pedagogia fundamentada na concepção filosófica do materialismo histórico e dialético. Para essa concepção, o homem não nasce dotado das características humanas como inteligência, consciência e personalidade, nem as desenvolve de forma espontânea, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza. Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Almada, 2015).

Segundo Saviani (1995), a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico. Ela propõe que os docentes devam ter capacidade de analisar criticamente o que fazem em sala de aula e como isso impacta a aprendizagem dos alunos. A Pedagogia Histórico-Crítica visa não apenas à transmissão de conhecimento, mas também à formação integral do indivíduo, promovendo a emancipação e a consciência crítica, como já afirmamos acima.



No entender de Saviani (1996), a reflexão filosófica possibilita ao educador superar a força da lógica cotidiana que tem orientado as atividades de ensino nos últimos anos em nosso país. A Pedagogia Histórico-Crítica considera o professor como uma figura indispensável no processo educativo, pois é ele quem realiza a mediação pedagógica no ambiente da sala de aula. Esta pedagogia é contrária ao discurso educacional que defende o aprender sozinho, o pragmatismo e o cotidiano imediato no interior da escola, cujo resultado contribui para o processo de alienação. De acordo com Oliveira (2005), o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento próxima⁴ dos alunos, provocando os avanços que não ocorreriam espontaneamente. A intervenção do professor é essencial para promover o desenvolvimento do indivíduo.

Em suma, a formação de professores, à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, deve ser um processo dinâmico e reflexivo, que contribua para a formação de educadores conscientes de seu papel social e capazes de promover uma educação que efetivamente contribua para a emancipação dos indivíduos e para a transformação da sociedade.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica faz interlocução com a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida pelo pensador russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), porque ambas têm como base filosófica o materialismo histórico e dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Marx e Engels realizaram seus estudos com base no desenvolvimento da história humana, verificando que as condições de vida dos homens são determinadas por

4 Esse conceito, que na língua russa, é chamado de zona blijaichego razvitia, tem sido traduzido para Língua Portuguesa de diversas maneiras como, por exemplo, zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento imediato. No entanto, Zoia Prestes (2010) esclarece os equívocos na tradução desses conceitos e afirma que a tradução que mais se aproxima do termo russo blijaichego razvitia e zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das possibilidades de desenvolvimento. Porém, neste trabalho optamos pela expressão zona de desenvolvimento próximo por tratar-se de uma expressão de maior familiaridade para os pesquisadores, estudantes e professores brasileiros e também por não se tratar de uma expressão que não é totalmente equivocada.



suas relações de produção, e estas, pelo modo de produção dominante, ao analisar as condições miseráveis que viviam os trabalhadores de seu tempo (Massucato; Akamine; Azevedo, 2012).

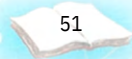
A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Nas últimas décadas, a Teoria Histórico-Cultural tem se destacado cada vez mais devido às suas numerosas contribuições para a prática pedagógica. Especificamente, destaca-se o seu enfoque na relação entre o ensino, especialmente de conceitos científicos, e o desenvolvimento psicológico humano. Como fundamento da atividade de ensino, esta teoria completa-se, no interior das escolas, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao analisar a formação docente sob a perspectiva histórico-cultural, é fundamental compreender a atividade docente, em seu plano ontológico marxista, “[...] ao reconhecer que o indivíduo e as múltiplas dimensões da vida humana (família, ciência, arte, educação etc.) se constitui nas e pelas relações sociais historicamente determinadas, afirma uma ontologia social do ser humano” (Loureiro; Tozoni-Reis, 2016, p. 71). Assim, podemos afirmar que o ser humano é essencialmente um ser social, cujas relações sociais moldam não apenas sua identidade, mas também sua consciência e suas práticas.

Não podemos negar que a formação de professores apresenta muitas lacunas, mas precisamos entender que ela, assim como todo processo educativo, ocorre em um contexto social e histórico específico, influenciada por fatores econômicos, culturais e políticos. É permeada por interações sociais que refletem as dinâmicas de poder e resistências presentes na sociedade. Do mesmo modo, não podemos perder de vista o fato de que o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos; ele desempenha um papel ativo na construção de saberes e na formação de identidades sociais.

Assim sendo, sua formação inicial e continuada deve levar em conta todos esses fatores, caso contrário, transforma-se num receituário técnico que em nada contribui para o desenvolvimento da humani-





zação do sujeito histórico. E no momento atual, é importante entendermos a formação docente como um processo que contribui para a humanização do indivíduo (Facci, 2004)⁵ dotando-o das qualidades específicas e únicas que nos diferenciam dos animais. Dessa forma, ao atuar na sociedade, o docente tem a oportunidade de transformar sua própria consciência enquanto participa da transformação social e, ao mesmo tempo, não se alienar na dinâmica do próprio trabalho e, ao contrário, realizar-se como integrante do gênero humano.

Nesse sentido, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social dos educandos.

A teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica têm uma relação muito próxima, pois ambas possuem como fundamento o materialismo histórico e dialético para entender e explicar o desenvolvimento humano e a educação. Embora tenham suas particularidades, uma vez que surgiram em contextos culturais diferentes, elas compartilham alguns princípios que as aproximam.

Vigotski, na teoria Histórico-Cultural, defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e que o aprendizado é mediado pelas ferramentas culturais, como a linguagem (Mello, 2004; Almada, 2015). Ele destaca o papel essencial do ambiente social e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, a linguagem, o controle voluntário da vontade

5 Conforme Miller e Mendonça (2014) falar de humanização é falar da vida de cada ser humano, cuja trajetória se dá como um processo direcionado a transformar seu corpo biológico em corpo biopsicossocial conformado por suas relações com a produção cultural própria de seu meio e com outro mais experiente, que medeia essas relações mantidas com a realidade circundante as quais se constituem em fonte de desenvolvimento como seres do gênero humano. Isso se dá pela atividade que o homem realiza, principalmente à grupal, pois é nesse tipo de atividade que se constitui a base material e objetiva da especificidade da sua humanização. Assim, tudo que há de humano, no ser humano, provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada socialmente.



de, a inteligência e a personalidade. Ademais, o autor defende que a aprendizagem não é puramente individual, mas socialmente mediada.

Partindo desse viés da Teoria Histórico-cultural, a formação de professores é entendida como um processo educacional que vai além da mera transmissão de conhecimentos. A formação docente, a partir dessa perspectiva, é um processo dialético, em que o docente, inserido em um contexto sociocultural peculiar, é tanto sujeito quanto mediador no desenvolvimento dos alunos.

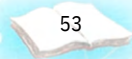
Diante do exposto, observa-se que a Teoria Histórico-Cultural, ao destacar a influência do contexto histórico e cultural no desenvolvimento humano, estabelece uma base sólida para que a formação docente incorpore uma reflexão crítica sobre as condições sociais, políticas e econômicas que permeiam o processo educativo. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica converge com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, ao promover uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de questionar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Sintetizando, podemos afirmar que tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a teoria Histórico-Cultural têm como base a compreensão de que o professor é um agente transformador da realidade social.

Alguns dos principais elementos que ambas defendem:

(1) *Teoria e prática integradas.* A formação de professores deve articular o conhecimento teórico com a prática pedagógica para que os professores possam entender a realidade a fim de, juntamente com os alunos, transformá-la. O processo de formação, com base na teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, supera a polêmica sobre a predominância teoria-prática porque estabelece e valoriza o diálogo entre esses fatores. Entende, ademais, que a aquisição das qualidades especificamente humanas não é um dado metafísico e sim produto da ação humana desenvolvida ao longo da história.

Os próprios fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da teoria Histórico-Cultural nos permitem perceber horizontes promissores para a desejável articulação teoria-prática, para a pro-





dução de sentidos de aprendizagem, para a negociação de significados da ciência em todas as áreas de conhecimento e para a apropriação e construção do conhecimento teórico e prático.

(2) *Visão crítica de sociedade.* Ambas defendem que o professor precisa desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e o papel da educação na luta contra essas desigualdades.

(3) *Objetivo humanizador.* A educação deve ser vista como um instrumento para humanização do homem. E o professor é o mediador desse processo. De acordo com Marx (2010), o trabalho - e aí inclui o trabalho pedagógico - é a atividade vital humana, que reproduz a humanidade e a si mesmo. É vital porque necessitamos realizar essa atividade para sobreviver e para reproduzir o gênero humano. É através do trabalho que os seres humanos transformam a natureza ao seu redor, humanizando-a, dessa forma, transformando as condições do seu viver e, conseqüentemente, modificando a si mesmos, humanizando-se.

(4) *Desenvolvimento de uma consciência histórica.* O professor deve compreender o processo histórico de construção dos saberes e da sociedade (Freire, 1986) a fim de promover uma educação que não seja neutra, mas que busque a transformação social. Como diz Luckesi (1994, p. 164), a educação não é neutra. Ou assumimos uma posição de comprometimento político, “[...] ou executamos nossa ação com um comprometimento político sobre o qual não temos consciência nem decisão. Em suma, a nossa opção é: ou temos uma opção filosófica

consciente ou agimos por valores e finalidades que desconhecemos”. Como diz o supracitado autor, os currículos, a seleção dos conteúdos, os procedimentos de ensino, os livros didáticos, nada é gratuito. Tudo está repleto de perspectivas ideológicas, seja através de um ideário de compromisso com a reprodução, seja através de um ideário de transformação da realidade. Em síntese, consciente ou inconscientemente, assumimos uma postura política através da escola e da educação.

(5) *A escola como instância mediadora da elevação cultural dos educandos.* A educação e a escola, na dinâmica das relações sociais, segundo



Saviani e Vigotski devem exercer um papel crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade.

Assim, podemos concluir que tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a teoria Histórico-Cultural concebem a formação de professores como uma proposta indissociável de um compromisso com a transformação social e o desenvolvimento de uma educação que prepare os alunos para agir criticamente no mundo. Contudo, esse processo não é tranquilo. É, ao contrário, cheio de contradição, uma vez que é histórico.

Com o decorrer do tempo e de criações de objetivações cada vez mais elevadas, deveríamos ter, hoje, uma sociedade rica em ciência, arte e filosofia - objetivações que melhor expressam o desenvolvimento humano (Saviani, 2013). No entanto, observamos a não apropriação desses conhecimentos por grande parte da sociedade. Essa contradição é tão forte que basta observarmos que os próprios beneficiados com as políticas públicas educacionais são os primeiros que aplaudem os desmantelamentos dessas políticas.

Sabemos que isso é decorrente de um forte esquema de manipulação que se vale de formas elaboradas e mais sofisticadas de alienar as grandes massas. Por um lado, a sociedade contemporânea produz cada vez mais possibilidades de liberdade, por outro, essa liberdade é fruto da alienação da maioria da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a importância da Teoria Histórico-Cultural na formação docente, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de uma revisão bibliográfica. Ao investigar autores como Lev Vigotski e Dermeval Saviani, identificou-se uma profunda convergência entre essas duas correntes teóricas, ambas fundamentadas no materialismo histórico-dialético. A Teoria Histórico-Cultural, ao enfatizar a mediação social e cultural no desenvolvimento humano, oferece subsídios cruciais para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Já a Pedagogia Histórico-Crítica



orienta a prática educativa rumo à transformação das relações sociais, destacando o papel do professor como agente de mudança.

A formação continuada, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, revela-se indispensável para o aprimoramento da prática docente, extrapolando a simples reflexão sobre a experiência individual. Ao integrar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, o processo de formação ganha uma dimensão crítica e emancipadora, promovendo uma educação que não apenas responde às demandas imediatas da sala de aula, mas que também participa da construção de uma sociedade mais justa e consciente. Portanto, as duas abordagens, ao dialogarem de maneira complementar, constituem uma sólida base teórica para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A formação do professor de Educação Infantil**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luiz. EDUEMA, 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF: MEC, 2018a.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. C. **Teoria social crítica e Pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient., Ed. Especial, jul, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/download/5960/3683/16836>. Acesso em: 26 set. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AKAMINE, Aline Aparecida, AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê?

para quê? para quem? In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 130-144, jun. 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MILLER, Stela e MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Humanização como processo contínuo: o papel das jornadas do núcleo de ensino de Marília. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. (Orgs.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuição da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p.79-98.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não e quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. **Repercussões no campo**

educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.



SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VILASBOAS, Priscila Caroline. **“Nova” base nacional comum para formação de professores: retomada da pedagogia das competências**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. tomo I. Madrid: Visor, 1991.



A PRÁTICA DOCENTE E A ALIENAÇÃO DE SUA CONCRETUDE

Izaías Félix da Cunha¹
Antônio Alves Ferreira²

Resumo: A prática docente é a ação pela qual o professor ao agir conscientemente vivifica os seus ideais de educação e de futuro. Este artigo possui como objeto de estudo a prática docente e a alienação da mesma em decorrência das posturas assumidas em sua efetivação. O objetivo geral do estudo realizado foi analisar como ocorre o processo de alienação da prática docente. Já os objetivos específicos foram: conceitualizar o processo de alienação e caracterizar o processo de alienação da prática docente. Metodologicamente desenvolveu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e epistemologia materialista histórica e dialética. Com a arguição dos argumentos expostos constatou-se que o professor está sujeito a alienar-se no momento em que realiza uma prática fragmentada e mecânica, ou seja, sua prática está apenas posta não havendo consciência da mesma, não havendo uma relação dialógica entre as teorias que a circundam e a prática propriamente realizada. Com isso, foi possível estruturar três formas de alienação as quais o docente está sujeito: alienação didática, alienação epistemológica e alienação formativa. Por fim, conclui-se que é necessário ao professor um movimento reflexivo e autorreflexivo quanto a como está tornando concreta a sua prática, pois uma prática docente inconsciente é carente de significados.

1 Pós-graduando em Educação e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Imperatriz-Maranhão, E-mail: izaiafelfelix002@gmail.com.

2 Professor Adjunto II da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, atuando na Graduação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGFOPRED da UFMA, atuando no Curso de Mestrado em Educação. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia - NEPED. É pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (OBSERVE) na Universidade Federal do Pará. E-mail: as.alves@ufma.br



Palavras-chave: Democracia. Formação Docente. Narrativas. Educação.

INTRODUÇÃO

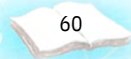
O “ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho, pois, a partir do trabalho, em sua cotidianidade, o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas. O trabalho, então, é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto” (Ramos; Maia, 2013, p. 51).

A prática docente, constituinte da categoria trabalho, é essencial para a formação do homem consciente que atuará nas transformações que modelam a sua realidade. Desta forma, compete ao professor apropriar-se do arcabouço teórico que transpassam as suas ações para que consiga realiza-las verdadeira e conscientemente.

Com base no supracitado, a investigação desenvolvida coloca a prática docente e sua possibilidade de alienação em questão, pois considera o desenvolvimento de pesquisas sobre este nicho conceitual “de suma importância, tanto para o contexto acadêmico quanto para sociedade em geral. Assim, expor a discussões atuais sobre a prática docente abre possibilidade de melhoria da ação educativa em todos os ambientes sociais” (Estumano; Magalhães, 2022, p. 19062).

Sendo este um espaço para constantes reflexões e questionamentos quanto a sua realização e efetivação nas ações daqueles que a ela fornecem vida, os professores. Debruçar-se sobre este campo de estudo é reconhecer o processo permanente de construção e desconstrução da docência. À vista disso este trabalho buscou contribuir para as pesquisas desenvolvidas, ao possuir como problemática o seguinte questionamento: Como ocorre o processo de alienação da prática docente?

Ao contribuir para o encontro de pares na grande mesa das produções científicas este trabalho teve como objetivo geral analisar como ocorre o processo de alienação da prática docente. E, como objetivos específicos conceitualizar o processo de alienação e caracterizar o processo de alienação da prática docente.





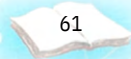
No referente à metodologia este trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Fonseca, 2002, p. 32) com abordagem qualitativa por estudar o sujeito-homem em conectividade, “contextualizado social e culturalmente; [...] concebendo-o como já sendo sempre junto ao mundo e, portanto, aos outros e aos respectivos utensílios dispostos na circunvizinhança existencial, constituindo-se, ao outro e ao mundo em sua historicidade” (Bicudo, 2012, p. 17). Corroborando, teve como preceitos os conceitos fundantes da materialidade humana e histórica a partir de uma abordagem dialética na qual “indivíduos reais [estão] produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens” (Saviani, 2016, p. 79).

Estruturalmente os argumentos expostos organizam-se em três partes: Apontamentos iniciais onde apresenta-se as ideias e os elementos de construção do texto; A prática docente evidenciando como ocorre o processo de alienação da prática docente; e, Aprontamentos finais elencando as conclusões obtidas por meio do estudo desenvolvido.

A PRÁTICA DOCENTE EM EVIDÊNCIA

A prática docente, em seus mais variados espaços, contextos, culturas e visões de mundo é a concretização e fomento para a teoria. É a concretização, pois, por meio dela o professor vivifica as teorias que carrega consigo e com o conteúdo o qual está sob sua responsabilidade. É na ação, no movimento, no processo, portanto, que a teoria ganha vida e forma diversificada³. Já no aspecto fomento, a prática é o campo que impulsiona e permite a idealização que teorias que sub-

3 A prática em si mesma é efêmera, uma vez que os objetivos a serem alcançados se modificam de acordo com o ambiente local e global. É necessário, pois, que se elaborem referenciais teóricos sobre a prática levando em consideração que não existe aplicação direta da teoria sobre a prática; existindo na verdade, uma orientação, uma perspectiva, cujo resultado é sempre diverso, mesmo que se tenha uma imagem aproximativa do que se desejava enquanto finalidade educativa (Magalhães; Estumano, 2022, p. 19052).





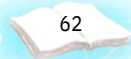
sidiam ou solucionaram questões de si mesma. É por meio da observação da prática que o pesquisador torna possível desenvolver teorias solidas. É no não imóvel, no não estático que a teoria é formulada e reformulada para alcançar o estado de consciência.

Em meio à sua múltipla referencialidade, “[o] significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia” (Verdum, 2013, p. 94). “Dessa forma, a prática docente não se encerra apenas nas aulas ou no repasse de conteúdos de ensino. A prática docente envolve todo o contexto escolar e necessita deste cotidiano para realizar o pensamento crítico reflexivo sobre o contexto em que o ensino ocorre” (Estumano; Magalhães, 2022, p. 19055-19056).

A pesquisadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2012), realizando um estudo sobre a perspectiva teórica de alguns pesquisadores da área da Educação afirma que a grande preocupação de um, dentre eles, “é a consideração da prática docente apenas como técnica, vista sem os necessários fundamentos pedagógicos que poderiam dar-lhe consistência e adequação”.

Nesse processo de transformação da prática em aplicação de técnicas desprovidas de embasamentos teóricos necessários ao seu desvelar, é possível conjecturar que um dos grandes perigos que o docente possa enfrentar é a agir alienadamente, ou seja, agir sem consciência plena do trabalho realizado e dos posicionamentos o qual assume no processo de caracterização de sua ação. Assim sendo, a ação inicia-se e encerra-se unicamente na ação.

Portanto, alienação ocorre a partir do momento em que “a atividade vital consciente, a práxis ou o trabalho como objetivação, perde seu caráter teleológico consciente e passa a ser apenas um meio para a satisfação de outras necessidades” (Viana, 2012, p. 27) fazendo com que o ser humano “regresse” ao seu formato biológico inicial. Em conformidade:





Logo, a atividade humana se distingue da atividade animal porque ela é consciente. O ser humano é um ser autoconsciente. Isto não é a mesma coisa que dizer que o homem é um animal racional, pois o que o distingue dos outros animais não é somente a consciência e sim o fato de sua atividade ser consciente (Viana, 2012, p. 25).

Além da diferenciação feita por Viana, Marx exemplifica claramente a diferença entre o homem e o animal ao argumentar que:

Uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, com lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (Marx, 1988, p.142-143).

Postas as metáforas anteriores, percebe-se que o homem, por meio do trabalho, constitui-se a si mesmo à medida que se afasta de seu caráter animalesco e projeta, por meio da consciência, a realidade a qual vivencia. Ele, em primeiro momento, projeta o que será objetificado para posteriormente tornar real, palpável. De fato, o homem se direciona a um fim concreto, porém, possui em seu início, meio e desenlace o apogeu nas tramas conscientes de seu agir.

Nesse jogo entre agir consciente e inconscientemente, o que se percebe é que o homem ao defrontar-se “com a natureza como uma de suas forças. [...] [Pondo] em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a afim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (Marx, 1968, p. 202) e compreender que “o homem não nasce homem. Ele se for-



ma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (Saviani, 2016, p. 88) corre o risco social de perde-se de si mesmo e, neste caso, perder-se de sua prática docente.

Ao falar sobre a categoria trabalho, onde encontra-se a prática docente, Marx afirma que a alienação do trabalho se constitui

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem. Por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa” (Marx, 1983, p. 93).

Isto posto, a partir do momento em que o homem não encontra sentido no que faz passando a pertencer não para si, mas exclusivamente para o outro, os resultados de seu trabalho, sacrificando-se e mortificando-se, este se encontra em um processo alienante de suas forças de trabalho.

Com isso, Oliveira (2006, p. 13) afirma que

A alienação da sociedade e, consequentemente, a alienação dos indivíduos tem sua origem na alienação do trabalho. [...] o trabalho deixa de ser uma atividade mediadora que forma a essência do humano no homem e passa a ser uma atividade que esvazia o ser do homem. Isso quer dizer que esse processo alienador não possui uma estrutura que lhe seria exclusiva. Ele se instala, pura e simplesmente, nas próprias relações intrínsecas à estrutura ontológica da atividade vital humana – o trabalho





– que estão implícitas no que foi exposto até aqui, quais sejam: 1) a relação do homem com a produção, isto é, com a execução da atividade; 2) a relação do homem com o produto da atividade executada; 3) a relação do homem com o gênero humano.

Nestas relações a primeira descreve “ao que se denomina de divisão social do trabalho e nela o trabalho deixa de ser a mediação que enriquece o ser homem, para se tornar no processo que o esvazia” (Oliveira, 2006, p. 14), a segunda “se refere à propriedade privada, o que quer dizer que alguns retêm em seu poder o produto do trabalho da grande maioria de indivíduos” (Oliveira, 2006, p. 14), e a terceira “relação (a relação do homem com o gênero humano, que engloba em si mesma as relações do homem com os outros homens e do homem consigo mesmo) se concretiza também alienadamente (Oliveira, 2006, p. 14).

Tendo como base as relações sociais que o homem estabelece com a sociedade material e com os traços culturais da mesma, fazendo-o questionar sobre si e sua consciência, é possível, por hora, caracterizar três formas de alienação as quais o professor está sujeito a ser envolto na realização do seu trabalho: a *Alienação da Didática*, *Alienação Epistemológica*, e a *Alienação Formativa*.

A Didática “surge no século XVII, na obra *Didáctica Magna* do pastor protestante João Amós Comênio (1592-1670), que institui ‘a arte de ensinar tudo a todos’” (Pimenta, 2007, p. 04) e desenvolve-se como sendo “um campo do conhecimento pedagógico dinâmico, sempre em movimento e atento aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere” (Candau, 2020).

A *Alienação da Didática* nomeia-se assim por corresponder à realização de atividades docentes mecanicamente no que se refere ao ato primário da educação que é formar. Nela, o professor, colocando-se apenas no lugar de servidor, ministra suas aulas sobre diversos conteúdos que estão postos na proposta educativa da escola, porém, sua prática ocorre de forma mecânica, sem nenhuma reflexão para si. A verdade é que não há uma perspectiva consciente quando ao significado do conteúdo o qual está sendo ensinado em sala.



Imagina-se que um professor que ministra a disciplina Arte esteja ensinando aos seus alunos sobre uma pintura específica e faz apenas a descrição do que está ali, visível - cor, iluminação, a cena retratada, etc - e considera-se satisfeito com o seu desempenho. Ao ver superficial e mecânico atinge-se o sucesso, todavia, como elemento da formação humana a aula deu-se de forma alienada, pois, o professor subjugou ao esquecimento elementos - contexto histórico, significado da obra, significado da obra para o aluno e sua aprendizagem, etc - que desenvolveriam a consciência da ação fazendo com que a realidade vivenciada se resumisse a apenas algumas frações e não à totalidade. A partir deste movimento unilateral a favor da praticidade subjuga-se o que afirma Bastos (2020) em:

A teoria é um pensamento prévio à prática, que sinaliza caminhos a serem percorridos, como a bússola aponta um norte a ser atingido. Dessa forma, ignorá-la na construção de um processo, é o mesmo que jogar a receita fora para poder comprar o remédio. Entende-se da necessidade de diálogo entre teoria e prática no processo pedagógico, considerando que o saber não se limita à uma, tampouco à outra.

Por motivos diversos - cumprimento do calendário, alcance de pontuação, aplicação por subordinação, contemplação das metas, etc - o docente e sua prática (neste ponto, a prática de ministrar aula) não se aprofunda no emaranhado teórico que subsidia as suas aulas ficando à mercê de aplicar um conhecimento pronto e limitado. Sinteticamente, ocorre a redução do conhecimento a uma pequena parcela de afirmações feitas em um pequeno intervalo de tempo, a cronologia da aula esquecendo-se que a didática é “teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações, objetivos, conteúdo e formas” (Farias *et al.*, 2014, p. 18).

É possível que surjam questionamentos quanto a necessidade de consciência teórica do professor tendo em vista que as informações expostas em sala foram “aprendidas” pelos alunos. Quanto a isso pode-se perguntar: Mesmo tendo aprendido, foi suficiente? O aluno aprendeu ou apenas memorizou algo rasamente? A pequena parcela



de informações expressão o todo? As informações pontuadas são suficientes para compor a rede de conhecimentos do aluno? O aluno conseguirá contextualizar este conhecimento quando solicitado? A teoria desse conhecimento foi suficiente?

Por outro lado, considerando o professor e tendo em vista que este artigo não traz consigo o partido aluno ou o partido docente, mas busca leva-los à reflexão, pergunta-se: O professor possui tempo para aprofundamento teórico? A formação inicial é suficiente? O contexto escolar permite ao docente refletir para a sua prática? A teoria possui consideração equivalente na perspectiva da escola? Como está a distribuição das atividades docentes?

Possuindo preocupação com como ocorre o processo do saber, a palavra epistemologia forma-se por “*episteme*”, que significa conhecimento ou ciência, e “*logia*”, que significa estudo ou discurso. Portanto, epistemologia é literalmente o estudo do conhecimento” (Ramos, 2024).

Dessa maneira, a *Alienação Epistemológica* corresponde ao alheamento do docente quanto as teorizações subsidiam a sua prática educativa. As aulas acontecem alheias a uma fundamentação teórica que embase a postura do professor e contribua para a construção de seu perfil. À vista disso, “muitos professores estão agindo guiados por algumas concepções de ensino sem a devida preocupação em saber quais as verdadeiras intenções dessas concepções” (Almada, 2019, p. 14).

Em realidade, ser professor passa ao reducionismo social de apenas ministrar aulas, saber um conteúdo e aplica-lo em sala, contudo e além disso, é necessário ao docente a construção de uma base sólida quanto à teoria que norteia sua atividade, o que tornará possível a construção do seu perfil docente à medida que adota, com base em leituras e experiências, as teorizações que regem a percepção do conhecimento. Nessa perspectiva Luckesi (1994, p. 32) alerta que

Nas relações entre Filosofia e Educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e



opaca existente na cultura vivida no dia a dia, e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência.

Adotando a postura da não-reflexão, gera-se, como consequência, a opacidade da prática docente resultando na carência ou baixo nível de consciência quanto aos pressupostos teóricos que regem a sua ação de ser professor. Baixo nível de consciência este que se direciona para uma prática alienada de suas raízes epistemológicas, ou seja, uma prática a qual o professor não possua ou possua raquiticamente o conhecimento de seus ideários pedagógicos. Consequentemente

quanto mais o professor distanciar-se das teorias educacionais, menos ele terá condições de entender o fenômeno educativo. Nós, professores, não podemos esquecer que o papel da teoria é nos capacitar a refletir, a repensar o que é o fenômeno educativo, formular orientações para a prática e, a partir dela, exercer nossa atividade educativa (Almada, 2019, p. 12).

O que é, profundamente, uma epistemologia? A partir de qual lugar epistemológico o professor realiza a sua prática docente? É possível possuir um perfil docente sem fundamentação epistemológica? Mesmo não estando explícita a epistemologia adotada, ela existe refletindo-se na prática? Tem-se a possibilidade de existir mais de uma epistemologia na mesma prática docente? Essas e diversas outras questões emergem a partir do momento em que o professor coloca a sua prática em questão.

Formar é possibilitar ao outro condições suficientes ao seu pleno desenvolvimento em meio a um contexto, uma realidade, uma visão de mundo e de si mesmo. Vindo do latim *formare* e com significado “dar forma” incide no movimento de construção, projeção, visão e vislumbre subjetivo ou objetivo da realidade.

A partir destas bases a *Alienação Formativa* corresponde à inconsciência docente quanto ao seu alunato. O professor sintetiza-se somente como uma peça da engrenagem mecânica da sociedade capitalista transformando seu trabalho em apenas dever profissional, fazendo-o agir com foco único na realização de suas atividades burocráticas e abandonando o que poderia ser uma de suas premissas epistemoló-



gicas para nortear a prática docente, ser professor tem alma e carne⁴. Esta pode ser interpretada em duas concepções, “de onde se forma” e “para onde se forma”.

O docente deve possuir como uma de suas ações primárias a auto-conscientização quanto à realidade de seus alunos e aos seus impulsos internos, pois, somente assim, será capaz de concretizar uma prática docente a qual ensina-se com consciência, para o aluno, e não se ensina apenas com foco em concluir as unidades temáticas do livro didático. Com isso, “é fundamental que o educador se volte ao educando, de forma que o enxergue como um sujeito que vem já com muitos saberes, mas no seu contexto de vida” (Belloti; Farias, 2010, p. 6-7). “De onde se forma” é compreender o momento do agora para que se possa explorar todas as dimensões existentes na construção do percurso ao futuro formativo do aluno. Cabe evidenciar o caráter contínuo deste processo, porque a cada transformação ergue-se um novo olhar para um novo aluno. Não existindo consciência “de onde se forma”, aliena-se.

O aspecto “para onde se forma” faz alusão à necessária consciência quanto a qual aluno é desejado formar por meio de sua prática. É verdade que se vive o agora, mas, é tão verdade que cada ação humana se projeta para o tempo vindouro. Com isso, é necessário ao professor conhecer o perfil e a identidade discente que as diversas camadas que permeiam sua existência desejam formar.

Em suma, as alienações percorridas anteriormente, as quais podem estar presentes nas práticas docentes, fazem com que estas se consolidem em práticas desvinculadas de consciência. Age-se, movimenta-se, põe-se em fluxo, mas subjugado à mecanicidade. É um estar sem reflexão ou sentido de si, para si, para com a sociedade e para com o outro. Em outras palavras, “o trabalho deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser apenas um meio de satisfação de outras necessidades, então ele perde seu caráter humano. De manifestação da natureza humana, o trabalho passa a ser sua negação. Enfim, a alienação é a negação da natureza humana” (Viana, 2012, p. 29).

4 Paráfrase de “Podemos dizer que o currículo tem alma e carne [...]” (Macedo, 2017, p. 144).



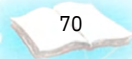
Perante o apresentado, é possível questionar: E se o homem, o docente – por ser esse o ponto de debate deste texto – no clímax dos seus pensamentos, na seiva do seu pensar, toma consciência de sua inconsciência, mas permanece com a mesma postura? A resposta é simples. Este seria como os prisioneiros no Mito da Caverna, de Platão, que ficaram na escuridão e após serem alertados sobre o verdadeiro mundo para além das sombras preferiram manter-se inalterados e com uma visão limitada de mundo.

Ele nos convidou a imaginar uma caverna na qual as pessoas estão aprisionadas desde o nascimento, amarradas, encarando a parede ao fundo, na escuridão. Elas só podem olhar para a frente. Atrás dos prisioneiros há uma chama brilhante que lança sombras na parede para a qual eles olham. Há também uma plataforma entre o fogo e os prisioneiros, na qual pessoas andam e exibem vários objetos de tempos em tempos, de modo que as sombras desses objetos são lançadas na parede. Tais sombras são tudo o que os prisioneiros conhecem do mundo, e eles não tem noção alguma sobre os objetos reais. Se um prisioneiro conseguir se desamarrar e se virar, verá ele mesmo os objetos. Mas, depois de uma vida de confinamento, ele provavelmente ficará muito confuso e talvez fascinado pelo fogo, e muito provavelmente se voltará de novo para a parede, a única realidade que conhece (Buckingham; Burnham; Hill et al., 2011, p. 50).

Por fim, faz-se necessário aclarar que a alienação bem como a alienação da prática docente, descrita anteriormente, não são elementos do psiquismo humano ficando restritas somente ao campo das ideias. Pelo contrário, refere-se à relação de apropriação estabelecida entre o homem e suas objetificações no processo de construção, desconstrução e reconstrução dialética de suas realidades materiais, por consequência, da realidade material humana. Por isso, “A alienação não é um fenômeno mental e sim uma relação social [...]” (Viana, 2012, p. 41).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente, enquanto ação humana, somente alcançará seu apogeu quando o indivíduo que a exercita desgarrar-se de preceitos





alienantes nos quais teoria e prática são termos de extremos opostos. Contrariamente, a separação de ambas contribui para o surgimento de ruídos formativos que em pouco contribuem ao ser cultural, social, histórico e dialético.

Considerando a investigação desenvolvida ao analisar como ocorre o processo de alienação da prática docente, verificou-se que este se dá por meio ações reducionistas e mecânicas em que o objetivo é a transmissão de conteúdos independentemente das relações de conceitos que permeiam e fornecem sentido à concretude da prática.

Logo, “todo professor que segue uma teoria sem conhecer seus fundamentos é alienado e, portanto, não tem como o produto do seu trabalho – a formação de seus alunos – também não ser alienado. A falta de aprofundamento teórico leva-nos a julgamentos e conclusões equivocadas” (Almada, 2019, p. 12).

Com isso, ao alienar-se, não havendo consciência de sua prática o professor está sujeito à Alienação Didática (quando reduz-se o conteúdo a apenas uma pequena parcela do todo desenvolvendo-o incidentalmente de sua completude), à Alienação Epistemológica (quando o professor ensina, mas não possui consciência quanto os preceitos conceituais que regem a sua prática) e à Alienação Formativa (quando o professor concretiza uma prática desconhecendo o perfil do aluno que se forma e o perfil do aluno que se deseja formar).

Cabe esclarecer que o desenvolvimento dos argumentos expostos não busca encaixar o docente em novos ou velhos moldes sociais, colocar o professor em mais uma caixa de como deve ser. Longe disso, busca-se fomentar a reflexão e a autorreflexão quanto o posicionamento desenvolvido diante do conhecimento, de sua profissão e de si mesmo.

Em suma, após erguer perguntas que se dirigem às raízes da prática docente e de ser professor, cito o sociólogo Boaventura de Sousa Santos ao afirmar que:

Vivemos em tempos de perguntas fortes e de respostas débeis. As perguntas fortes são as que se dirigem [...] às nossas raízes, aos fundamentos que criam o horizonte de possibilidades, entre as quais é possível escolher.



Por isso, são perguntas que geram uma especial perplexidade (Santos, 2010, p. 07).

Nestes tempos de perguntas fortes concluo parafraseando o professor e pesquisador Francisco Almada (2019, p. 15) que ao pesquisar as condições dos organismos financeiros internacionais quanto as políticas educacionais brasileiras questiona “Resolveremos a situação? Não sabemos, mas, pelo menos teremos o prazer de dizer que não a aceitamos”, dessa forma é possível questionar: Resolveu-se a alienação na prática docente? Não se sabe, mas, agora, o docente e sua prática não se encontram nus sobre esta temática, vestiram-se.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Educação e trabalho no limiar do século XXI: projeto neoliberal ou o adeus à escola pública? In: NASCIMENTO, F.S.C. *et al* (Org.). **Pesquisas interdisciplinares sobre formação e práticas educativas no contexto socioeducacional, saúde e direito**. Fortaleza: Editora Impresse, 2019, v. 2, p. 46-64.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação Professor/Aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em 05/10/2024
- BUCKINGHAM, Will; BURNHAM, Douglas; HILL, Clive *et al*. **O livro da filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.
- BASTOS, Manoel de Jesus. Teoria, Prática e Reflexão Pedagógica: Um tripé indispensável no processo educacional. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 12, Vol. 16, pp. 120-131. Dezembro de 2020. ISSN: 2448-0959.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Educação em Ciência e Tecnologia**, vol. 5, n. 2, p. 15-26, mai-ago. 2012. ISSN 1982-873X.



CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

ESTUMANO, Evanildo Moares; MAGALHÃES, Jéssica Nathália do Carmo. Prática docente: análise de diferentes enfoques de pesquisa 1. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 19051-19064, mar. 202223. DOI: 10.34117/bjdv8n3-241.

FARIAS, Isabel Maria Rabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Conversa com pedagogos contemporâneos. In: FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 7. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. ISBN 978-85-326-3443-6.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol 1. 3ª Edição, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006, p. 3-26.

PIMENTA, Viviane Ziemmer Magalhães. **Desafios da didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Programa de



Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná: 2007.

RAMOS, Jefferson Evandro M. Epistemologia: o estudo do conhecimento. **Sua Pesquisa**. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/respostas_filosofia/epistemologia.htm. Acesso em: 10/10/2024.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; MAIA, José Gilberto Biserra. Trabalho e educação: primeiras impressões da alienação do trabalhador docente. In: RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; PEREIRA, Danielle Mayara Oliveira; ALMEIDA, Ana Maria Alves de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Orgs.). **Trabalho Docente: Alienação, Autonomia e Gestão Escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2013. 61p. ISBN 978-85-7826-168-93.

SANTOS, B. S. **Descolonizar o saber, reinventar o poder**. Montevideu: Trilce, 2010.

VIANA, Nildo. A alienação como relação social. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, UEG/UnU Iporá, v. 1, n. 2, p. 23-42, jul./dez. 2012. ISSN 2238-3565. Disponível em: [admin,+Journal+manager,+a+alienacao_23_42.pdf](#). Acesso em: 09/10/2024

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por**

Escrito. Brasil. v. 4, n.1, p. 91-105, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 08/10/2024



A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Leiane da Costa Leandro Nascimento¹

Herli de Sousa Carvalho²

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro³

Leciane Costa dos Santos⁴

Resumo: Este trabalho busca tratar da identidade étnico-racial no currículo do Ciclo de Alfabetização. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/1996, em especial, os artigos incluídos pela lei nº 10.639/03 e, posteriormente, alterado pela Lei nº 11.645/2008. Partimos dos seguintes questionamentos: o que defende as leis supracitadas que contribui para a construção de um currículo crítico, que represente de forma positiva e valorize a identidade étnico-racial no ciclo de alfabetização? Como os teóricos curriculistas, abordam a identidade étnico-racial no contexto da escola pública? Dessa forma, objetiva-se analisar as contribuições desses dispositivos para a construção de práticas que valorize e represente positivamente a identidade étnico-racial no ciclo de alfabetização. Esse texto, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e documental, de

- 1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, UFMA- Campus de Imperatriz – Maranhão. E-mail:leiane.leandro@discente.ufma.br
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN. Professora Adjunto II no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), (UFMA) Campus de Imperatriz – Maranhão. E-mail:herli.sousa@ufma.br
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Professora adjunta do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/CCIm. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). E-mail: karla.bianca@ufma.br
- 4 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)- Campus de Imperatriz – Maranhão.



abordagem qualitativa descritiva-exploratória, como demarca Triviños (1987) e Chizzotti (2006) e de Análise documental, conforme Lüdke e André (1986) e Cellard (2012). E que teve por análise o documento da LDB, com destaque para os artigos inclusos pela Lei nº 10.639/03 e alterado pela Lei nº 11.645/2008; e a combinação entre base teórica de autores que estudam currículo.

Palavras-chave: Identidade etnico-racial. Currículo. Ciclo de Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A análise feita por meio da leitura crítica nos dispositivos legais, dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/1996, em especial, os artigos inclusos pela lei nº 10.639/03 e, posteriormente, alterado pela Lei nº 11.645/2008 e em obras de teóricos curriculistas sobre a representação, e a valorização da identidade étnico-racial no currículo da escola pública. permitiu a indicação de mecanismos para a construção e, ou renovação de um currículo crítico e plural para o Ciclo de Alfabetização, tal que traga outra representação, ou seja, um currículo que represente de forma positiva a identidade étnico-racial e a valorize. Em especial a identidade negra e indígena. Um currículo que dê visibilidade as contribuições da história e cultura desses povos na e para construção de nosso país. Assim, as crianças negras e indígenas sentirão representados positivamente no currículo escolar. O que será mecanismo para fortalecimento e autoafirmação de suas identidades étnico-racial.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O estudo se organiza na perspectiva da pesquisa documental de abordagem qualitativa do tipo descritiva-exploratória para analisar a LDB, Nº 9.394/1996, em especial, os artigos inclusos pela lei nº 10.639/03 e, posteriormente, alterado pela Lei nº 11.645/2008. Para



Pádua (1997, p. 62), a pesquisa documental é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais, na investigação histórica, afim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por Institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa.

A pesquisa documental é, pois, uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados (CHIZZOTTI, 2006, p. 81). A pesquisa documental propicia a interação entre pesquisador e objeto (LDB) para a (re)construção de sentido, de significado e de conhecimento referente os artigos inclusos pela lei nº 10.639/03 e, posteriormente, alterado pela Lei nº 11.645/2008.

A finalidade foi estudar e analisar as leis supracitadas que altera os arts. 26-A, 79-A e 79-B da LDB, para compreender a dimensão estratégica para a construção de um currículo crítico que traga o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Para Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise.

A pesquisa qualitativa abriga, desse modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinam. O estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade. A “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110 111). O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde

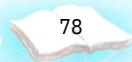


se realiza a pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p. 81). Para que a pesquisa tenha um certo grau de credibilidade científica, os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema.

MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo Lüdke e André (1986, p. 205), “a análise de documentos é a variante mais antiga para realizar pesquisa, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura.” Acerca do processo de avaliação dos documentos, Cellard (2012) apresenta em suas discussões cinco dimensões, o contexto; o autor e os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que tentam possibilitar um entendimento mais profundo do material supracitado, muitas vezes, rico de recursos imagéticos e múltiplos como fonte de memória, dividido em três etapas: 1 busca e localização de documentos: escolha dos arts. 26-A, 79-A e 79-B da LDB, que tratam da lei nº 10.639/03 e, posteriormente, alterado pela Lei nº 11.645/2008; 2 análises preliminar: construção do instrumento de pesquisa, conforme modelos adaptados; 3 Organização dos documentos: construção do quadro de critérios de análise, leituras, observações e fichamentos em pastas por assuntos.

A análise documental propriamente dita “[...] é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). A LDB como instrumento de ensino externo ao investigador qualitativo exige uma atividade de observação e análise criteriosa: comparação de conteúdo, dentre outros recursos didáticos.





A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO

Para compreensão do que se pretende abordar, faz-se necessário discorrermos sobre o conceito de currículo. E para isso, recorremos a autores que dialogam e o conceituam. Nesse interim, o curriculista José Gimeno Sacristán, descreve currículo em sua obra, *Saberes e incertezas sobre o currículo*, como sendo, aquilo que os alunos estudam ao longo de suas vidas e vai se constituir a carreira do estudante. Isso implica dizer que são os conteúdos e sobretudo a organização desses conteúdos ensinados e aprendidos que regularão a prática didática ao longo de todo o percurso da vida escolar desses alunos. Ainda para o autor, o currículo e a utilização dele, aparece desde os primórdios da história, selecionando e classificando os conteúdos a serem ensinados.

Desse modo, o currículo, seleciona, classifica, regula, e determina que conteúdos serão ensinados. O autor afirma também, que o currículo, “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se toma decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, p. 23, 2013). Esse território de disputa que se age de uma única forma, decidindo que e quais conteúdos ensinar e quais não ensinar, vai legitimando grupos em detrimento de outros, o que, vai causando conflitos culturais com a mistura desses públicos que não tem suas histórias aceitas, e suas culturas representadas no currículo. Mas, o autor propõe novas perspectivas em torno desses conflitos e dessas incertezas curriculares, propõe que se façam pontes interdisciplinares, onde diferentes áreas do conhecimento, como: antropologia, filosofia, psicologia, economia, sociologia, epistemologia, dentre outras, possam dialogar e através de uma abordagem holística esse território curricular possa ser renovado.

Para o curriculista, Michael W. Apple, em seu livro *Educação e poder*, ele afirma que a escola através do currículo oculto tenta ensinar para os estudantes normas e valores que estão relacionadas com uma sociedade desigual. Mas esses estudantes não agem passivamente, mas,



agem de forma que contradiz as normas e princípios da escola. Dessa forma, a escola e instituições da sociedade tem características tanto de contradições como de reprodução. E nessa reprodução de normas e valores através do currículo oculto pela escola, o autor, destaca os jovens negros e mulatos como sendo os autores que procuram habitualmente resistir as normas e valores impostos pela escola, revelando uma consciência de como a escola ajuda a definir a identidade de um indivíduo. Esses indivíduos não cabem nesse currículo, resistem através da luta e procuram dignificar suas identidades, em um mundo que lhes exhibe opressão, rejeição e humilhação.

Para tanto, a inviabilidade, a sub-representação, a discriminação, classificação, inferiorização, subalternização e os estereótipos da identidade étnico-racial, e aqui, nos referimos a população negra e dos povos indígenas nas posições de poder, e nos documentos oficiais na área educacional, causa dificuldades para autoafirmação de suas identidades. Para isso, o autor curricularista Miguel Arroyo em seu livro, *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, corrobora afirmando que a educação, “teve como papel central construir e manter entre os coletivos étnico-raciais o reconhecimento de carregar identidades e culturas inferiorizadas”. Para esse autor, a educação contribuiu para que a identidade étnico-racial desses dois grupos, fossem construídas em um instrumento de classificação, de dominação de subalternização e de inferiorização. Mas, esses coletivos, não permaneceram sem reação, esses, resistiram e resistem, exigindo outras pedagogias, onde suas histórias fossem e sejam recontadas como outras histórias.

O curricularista Tomaz Tadeu da Silva em sua obra *Documentos de identidade, uma introdução as teorias do currículo*, afirma que “a identidade étnica e racial é, desde o começo uma questão de saber e poder”. Aqui, o autor afirma que esse poder é imposto por um grupo sobre outro, como forma de classificação e dominação, baseada em suposições científicas com base em características físicas e biológicas. No entanto, essas suposições mais tarde foram desconstruídas, demonstrando que não existia nenhuma relação de interiorização baseadas nessas características. E para o termo “identidade”, o autor vem afirmar



que, este se dar em processo relacional, ou seja, a identidade só existe em uma relação mutua de dependência. E na relação das narrativas de saber e poder, que a identidade ganha seu lugar na teoria curricular.

Nessas narrativas dominantes a identidade étnico-racial, é representada como um tema transversal de forma exótica, e folclorizada. Porém, Silva (2005), chama a atenção, nos exortando que, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. Dessa forma, fica claro, o posicionamento do autor em afirmar que essa questão não deve ser uma questão separada do conhecimento adquirido pelas crianças que se tornarão seres sociais, mas deve auxiliá-las a questionar as narrativas construídas pelos grupos hegemônicos, e que constituem o currículo escolar.

A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL A LUZ DA LDB

O currículo foi construído ao longo dos anos, tendo como base a exclusão, a interiorização, a subalternização, e a folclorização da população negra e dos povos indígenas, com a intensão de legitimar, oprimir, regular e reproduzir estereótipos. E por meio desse mecanismo foi-se destruindo saberes e a identidades desses sujeitos. E só em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, é alterada pela lei nº 10.639/03 com a inclusão dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. Os artigos inclusos e, posteriormente, alterado pela Lei nº 11.645/2008, traz a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no que se refere a diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.



As leis em questão são bem categóricas quanto a inclusão dos conteúdos da história e da cultura população negra e dos povos indígenas na participação da construção e formação de nossos país, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Porém o que se percebe é que, já mais de 20 anos da alteração da LDB pela lei 10.639/2003, e os avanços em se refere ao currículo é pequena. A formação de professores para trabalhar questão étnico-racial, se faz de forma lenta. O avanço quanto a mudança dos matérias, livros didáticos não é perceptível. A identidade étnico-racial desses sujeitos não aparece nesses matérias e quando aparecem é de forma sub-representação. Salve os o avanço na produção de material produzidas pela população negras, como excelentes literaturas negras e paradidáticos. Porém, há questionamentos, o currículo, as escolas adotam esses materiais?

São provocações que nos fazem avançar, nos inquietando, resistindo e reexistintindo. E como mulher negra, professora alfabetizadora, vamos nos fazendo presente com nossas resistências, causando contradições. Exigindo que se construa outras pedagogias, que reformule o currículo, que represente nossa identidade de forma positiva e verdadeira, que valorize nossos saberes; nossa história; nossas lutas; nossa cultura e nossa participação na e para formação de nosso país.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

O ciclo de alfabetização refere-se ao processo educacional nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), que visa proporcionar meios para que as crianças de seis a oito anos de idade, possam desenvolver as habilidades de leitura, escrita e letramento matemático. Neste ciclo, que compreende os dois primeiros anos escolares do EF são trabalhadas as bases necessárias para a alfabetização e letramento dos estudantes. Durante o ciclo de alfabetização, são utilizadas diversas metodologias e estratégias de ensino que visam estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e



significativo. Para além de auxiliar as crianças do ciclo a desenvolver o domínio dessas competências, busca-se auxiliar esses educandos a fazerem uma leitura do mundo, de suas realidades, e de suas identidades.

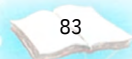
Para isso, concordamos com Paulo Freire quando afirma que, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que o Ciclo de Alfabetização não se limita apenas à aprendizagem da leitura e da escrita. Mas engloba, a leitura do mundo, ou seja, a leitura de nossas realidades. E aqui nos referimos a leitura crítica da realidade dos educandos que adentra a escola. E corroborando com o mesmo pensamento, Emilia Ferreiro e Magda Soares, afirmam que a alfabetização acontece em contexto social, ou seja, as crianças adentram a escola com saberes.

E aqui, nos indagamos: qual o pertencimento étnico-racial dos educandos que adentram ao ciclo de alfabetização? Quais suas identidades? Como essas identidades, ou seja, com esses sujeitos são representados no currículo escolar, em seus materiais didáticos? Como esses sujeitos são recebidos e acolhidos no chão da escola? São questionamentos que levantamos e que a cabe a nós, docentes ensiná-los a fazerem essa leitura de mundo. Quem eu sou? De onde eu vim? Qual verdade contam sobre meus ancestrais e minha cultura?

Assim, os educandos que adentrarem ao ciclo de alfabetização e saírem alfabetizados, ou seja, sabendo ler, escrever, com letramento matemático e sabendo interpretar suas histórias e realidades, estarão aptos a se tornem sujeitos pensantes, questionadores, inquietos, insubordinados e resistentes. Sujeitos capazes de lutar por outras pedagogias. Pedagogias que contem nossas histórias de verdade. Pedagogias que tragam em seus currículos, nossas histórias representadas de forma positiva, com nossos ancestrais sendo referencias, e com empoderamento das identidades que outrora foram oprimidas e estereotipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de habilidades como a interpretação de textos, a produção de escrita, a compreensão e expressão oral, entre outras





competências, são fundamentais no processo de formação do indivíduo. Por meio do Ciclo de Alfabetização, busca-se garantir que todos os alunos adquiram as competências necessárias para se tornarem leitores do mundo e escritores em potenciais. Esses, capazes de utilizar a escrita e a leitura de maneira crítica e reflexiva, em diversos contextos sociais e culturais. E para que esses sujeitos adquiram essas competências e habilidades na idade certa, faz-se necessário, acolher todos os sujeitos como um todo.

Desse modo, é necessário reconhecer que a identidade étnico-racial está presente no chão da escola, embora sub-representação no currículo, o que é objeto de preocupação. E por visualizarmos que muitas das autoridades educacionais, gestores escolares e muitos docentes não demonstram incomodar-se com o que estar posto. Acreditamos ser urgente, pensar e propor mudanças em direção a um currículo crítico que represente positivamente e valorize a identidade étnico-racial e que traga a história de verdade. A história que conte a verdade sobre a contribuição da população negra e dos povos indígenas para e na construção de nosso país. O que fortalecerá e auxiliará a autoafirmação das identidades étnico-racial das crianças do e no Ciclo de Alfabetização.

Assim, elaborar um currículo que traga uma representação positiva da identidade étnico-racial; que aborde a história da população negra e dos povos indígenas como constituintes da e na formação de nosso país; que referencie nossos ancestrais; que valorize a cultura afro-indígena; e que empodere a população negra e povos indígenas, acreditamos ser mecanismo de reparação. Reparação a séculos da história de povos que outrora, contatada no currículo de forma única, subalternizada, inferiorizada, folclorização. Representada de forma negativa, propositalmente para oprimir, classificar, selecionar, e regular corpos e mentes de sujeitos com potencial.

Portanto esperamos por uma pedagogia que represente de forma positiva a identidade étnico-racial do povo negro e dos povos indígenas. Uma pedagogia traga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena; que valorizem nossas culturas, que respeitem a contribuição de cada grupo étnico para e na formação da sociedade



brasileira. Assim, as crianças do ciclo de alfabetização, possam ser alfabetizadas com história de verdade de seus ancestrais para que cresçam com suas identidades fortalecidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Editora Vozes, 2024.

BRASIL, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. SEPPIR. INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316. (Coleção Sociologia).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

DA ROCHA LEAL, Joselice; LIMA, Aline Moraes. Concepção pedagógica da DCN e da BNCC: algumas reflexões (im) pertinentes. **Working Papers em Linguística**, v. 22, n. 1, 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2008.



- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra**. 1982.
- JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, v. 3, n. 1, p. 3-9, 2016.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da, **Currículo, Cultura e Sociedade**. Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- SACRISTÁN, Gimeno. O que significa o currículo. In. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: penso, 2013.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, n. I, p. 1-15, jul. 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, n. 52, p. 19-24, 1985.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: O Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.



AS TENSÕES, EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA DOS CURRÍCULOS: QUAL O LUGAR DOS ESTUDOS AFRICANOS?

Eliana Rosa de Oliveira Santos¹
Geoésley José Negreiros Mendes²
Herli de Sousa Carvalho³

Resumo: As tensões, epistemológica e política dos currículos das escolas públicas brasileiras é uma discussão teórica com o objetivo de entender essas tensões no Currículo da Escola Pública brasileira, a partir das autoras: Nilma Lino Gomes, Vera Maria Ferrão Candau e Miguel Arroyo. Com o propósito específico de investigar o lugar dos estudos africanos nas tensões curriculares abordada por esses autores. O levantamento das obras estudadas aconteceu a partir do contato com a disciplina “Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, e foram selecionadas três obras que mais se aproximava do objeto investigado, vejam os textos: “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (Arroyo, 2014; “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil”, (Oliveira; Candau 2010) e “Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras”, (2012). As tensões epistemológicas e política dos currículos na escola em Nilma Lino, compreende o currículo como parte do processo de formação humana e alguns dilemas são elencados diante dessa concepção. Tencionamos, como persistir em enxergar o currículo como parte do

- 1 Pedagoga pela Faculdade Batista do Rio de Janeiro, mestranda pelo PPGEPE/UFMA e professora de Educação Especial na SEDUC- MA. elianarosteo@gmail.com
- 2 Pedagogo pela FABAT-RJ, Doutor pela UERJ e professor substituto (UEMASUL). geonmendes@gmail.com
- 3 Professora orientadora do PPGEPE/UFMA. E-mail: herli.sousa@ufma.br





processo de formação humana diante de um rol de conteúdos que preparam os(as) estudantes somente para o mercado de trabalho capitalista? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? Em Vera Candau, a tensão entre igualdade e diferença, vem sendo desenvolvida em seus projetos, desde 2006, com o objetivo de analisar a temática da educação intercultural no contexto latino-americano, dando nos, pistas de caminhos a seguir, a partir de uma educação intercultural dentro de uma pedagogia decolonial. Por fim, Miguel Arroyo, tensiona a chegada dos outros sujeitos sociais nos espaços escolares, e como eles(as) trazem e exigem outras pedagogias, e impulsiona a mudança dos currículos rígidos na direção ao currículo em movimento. As considerações finais é que diante dessas tensões, epistemológica e política dos estudos africanos nos Currículos na Escola Brasileira, somos conscientizados(as) pelos autores(as) estudados, a cerca da possibilidades de mudanças epistemológica e política do Ensino para as Relações Étnico-raciais nas escolas, por meio de discursões mais profundas dos instrumentos legais, as Leis 10.639/03, 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para uma garantia de direitos educacionais e uma reparação histórica dos(as) estudantes historicamente excluídos(as).

Palavras-chave: Estudos Africanos. Formação Docente. Currículos. Relações Étnico-Raciais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo discutir, as tensões epistemológicas e políticas do Currículo da Escola Pública Brasileira, quanto ao lugar dos estudos africanos nos currículos escolares. Uma reflexão a partir dos(as) autores, Nilma Lino Gomes (2012), Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau (2010) e Miguel Arroyo (2014).

As tensões epistemológicas e políticas sempre foram o centro das discussões nas questões dos currículos escolares. O recorte deste tra-





balho se dá em compreender, nessas tensões, dos processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, o lugar dos estudos africanos no currículo. Optamos pelo entendimento de estudos africanos como um campo de estudo constituído por diversas subáreas do conhecimento, que se dedicam, através de uma metodologia própria, ao estudo do continente africano, fundamentado pelo pensamento do filósofo, político e acadêmico beninense Paulin Hountondji (2010).

Problematizamos, também a evidente ausência de uma visão sobre o continente africano, já apresentado entre muitos afrocentristas, na formação social brasileira, na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa de África, isso nos impulsiona a estudar o continente africano. Tencionar a presença/ausência dos estudos africanos na educação brasileira é relevante para um exercício de direitos aos cidadãos excluídos historicamente, e que foram marcadas em suas identidades étnica-raciais por uma visão estereotipada sobre o continente africano.

Com isso, é importante o(a) docente entender a diversidade epistemológica, o contexto globalizado da educação e os avanços da lógica capitalista hegemônica. De maneira a se articular diante dessas tensões, teóricas e prática. Desafiando-se na construção de uma didática, a criar espaços para tencionar o eurocentrismo, o neoliberalismo e a resgatar o legado da África para a história do Brasil e de toda humanidade (Franco, 2012).

Os pressupostos metodológicos para o desenvolvimento desse trabalho iniciaram-se a partir de reflexões a partir de uma disciplina, do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), e também em diálogo com colegas pesquisadores(as), do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade (GEPECD/IFRJ).

No primeiro tópico faremos a exposição das tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. Enfatizando a possibilidade de uma mudança epistemológica e política da questão das relações étnico-raciais na escola, uma reflexão mais profunda sobre a Lei de Ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares a partir do texto de



Nilma Lino Gomes (2012) “Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras”.

No tópico seguinte, será a vez de expormos a tensão entre igualdade e diferença, que vem sendo desenvolvida desde 2006, por Maria Candau, com objetivo de analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano, privilegiada no contexto da Modernidade-Colonialidade, por seu potencial crítico. Para essa discussão das relações entre interculturalidade e as relações étnico-raciais na educação no Brasil, contamos com o trabalho de Vera Maria Candau, sob o título “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.

Na sequência temos o Miguel Arroyo tencionando-nos com o seu texto “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (2014), nos mostrando os outros sujeitos sociais, em que se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos, nesses campos de tensões, em que trazem e exigem outras pedagogias.

As considerações finais segue se dá na compreensão teórica das tensões epistemológica e política dos estudos africanos nos currículos das escolas brasileiras, em que somos induzidos pelos textos estudados a possibilidade de uma mudança: Epistemológica e política da questão étnico-racial na escola e o estudo mais apurado da Lei de Ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.

AS TENSÕES E OS PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA ESCOLA BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O artigo da pedagoga brasileira, primeira mulher negra do Brasil a comandar a reitoria de uma universidade pública federal, Nilma Lino Gomes, (2012) discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. O debate sobre a diversidade epistemológica nas ciências humanas e sociais, convoca a educação a refletir como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática.



A educação deve ser refletida e reavaliada a todo momento, se compreendermos o processo educacional envolvido em muitos conceitos, práticas e teorias diferentes. Essas teorias educacionais baseiam alguns estudos e organizam os pensamentos e as práticas de muitos educadores, levando-os a caminhos diversos.

O educador, brasileiro, José Carlos Libâneo (1990), classificou as tendências pedagógicas em liberais e progressistas. A análise feita por Libâneo classificando essas tendências, como pedagogias liberais: teorias não críticas, a escola prepara os alunos para o desempenho de papéis pré-definidos socialmente; e as pedagogias progressistas: teorias críticas, entendem a educação como um processo sócio-político. É importante para a compreensão dessas tensões epistemológica e política dos currículos das escolas públicas brasileiras,

Nesse campo tenso, apresenta os dilemas referente ao currículo de acordo com (Gomes, 2012, p. 99):

Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdade e diversidade?

Sabendo dos limites das teorias educacionais e das repercussões na prática pedagógica, que se questiona o fenômeno educativo dentro e fora do espaço escolar, Gomes (2012) dialoga, sobre as teorias educacionais e o campo do currículo como um movimento apontado pelo sociólogo português Santos, (2006, p.137) em ecologia de saberes, sobre a pluralidade interna das práticas científicas e a pluralidade externa de outros saberes. Um diálogo composto por duas vertentes em: (Gomes, 2012, p. 99)

Interna, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a pluralidade de se fazer ciência; Externa, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência. Exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros.



A compreensão de Gomes (2012) a partir do diálogo com Santos (2006) sobre as duas vertentes, internas e externas, serem dois conjuntos de epistemologias que procuram, a partir de diferentes perspectivas, responder às premissas culturais da diversidade e da globalização. Amplia ainda mais a nossa compreensão sobre as tensões epistemológicas, ao dizer que, nas teorias educacionais e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional.

Para tanto, Gomes (2012, p. 99) alerta-nos a questionarmos os nossos currículos colonizados e colonizadores e exigir propostas emancipatórias. Assim ela tenciona-nos, por meio de suas perguntas: “Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?”

São perguntas (des)norteadoras e nos chamam para uma reflexão política das nossas práticas educativas e epistemológicas. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário. E é sobre esse debate que Nilma Lino se propõe, discutir a partir das reflexões geradas por uma experiência singular: o musical *Besouro Cordão-de-Ouro*, dirigido por João das Neves e apresentado no 4º FAN (Festival Internacional de Arte Negra) no dia 25 de novembro de 2007, em Belo Horizonte, Minas Gerais. É a partir da relação entre essa peça teatral, a história do *Besouro de Mangangá*, homem negro, a nossa ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, que as tensões sobre o currículo se apresentam aqui.

Vamos, então, primeiramente, adentrar o espaço cênico e conhecer a encenação teatral e o seu personagem central. A peça narra a trajetória, a história e as lutas daquele que é considerado um dos mais importantes nomes da capoeira, no Brasil, também conhecido como



Besouro de Mangangá. É a partir da relação entre a peça teatral, a história desse homem negro, a nossa ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, que as tensões sobre o currículo aparecem.

A peça Besouro Cordão-de-Ouro pode ser reconhecida com um exemplo de que artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural. As tensões ao currículo que veem das trajetórias afro-brasileiras, encontram nessa discussão um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural.

As tensões epistemológicas e políticas encontradas no artigo de Gomes, (2012, p. 102), são:

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte; um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquia de conhecimentos, culturas e povos.

Assim a autora do artigo em questão nos convida fortemente a descolonizar os currículos, ainda que seja um desafio, no entanto é legal e obrigatória pautarmos os currículos escolares à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996 alterada pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei 11.645/2008, é necessário descolonizar os currículos, é mais um avanço para a educação escolar.

Ainda nos apresenta a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais, aqui ela vai de encontro ao pensamento do Miguel Arroyo (2014).

Algumas tensões são observadas a partir do texto da Nilma Lino, no campo da formação de professores e professoras, sobre os estudos africanos, de como os docentes lidam com essa alteração da LDB Lei



nº 9394/1996 pela Lei nº 10.639/03 e de como eles se insere nesse contexto?

Destarte, a leitura que fizemos até aqui, mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos, é que estar desenhando no horizonte pedagógico. Primeiro refere-se ao lugar da questão racial nos currículos: a compreensão docente sobre a cultura negra, as questões de gênero, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos.

A compreensão docente diante do silêncio sobre a questão racial na escola. Aqui é possível entender na fala da Nilma Lino, sobre o silêncio, não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. O ato de falar sobre algo implica em respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A Lei nº 10.639/03 poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outras ações pedagógicas a favor da discriminação racial.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana.

Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.

O segundo ponto referente à relação entre a formação de professores/as e as rupturas epistemológicas e culturais produzidas no contexto da Lei nº 10.639/03, não ser confundo com novos conteúdos escolares a serem inseridos ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.



Um paradigma epistemológico evidenciado pelo docente ao olhar o campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros em nosso currículo escolar. É urgente essa reconstrução histórica sobre a África, que procure construir uma história emancipadora se opondo à perspectiva eurocêntrica dominante, em passos largos para o processo de descolonização do currículo.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de tensões entre distintas experiências históricas e visões de mundo.

A TENSÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Neste tópico abordaremos as tensões epistemológicas e políticas no currículo brasileiro, na busca por uma compreensão do lugar dos estudos africanos no espaço formativo. A partir do texto de Oliveira e Candau (2010), sobre o multiculturalismo, direitos humanos e educação, em que aparece a tensão entre igualdade e diferença, como um dos objetivos para analisar a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano. A autora considera um ponto crítico, a produção do grupo Modernidade-Colonialidade, na discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação no Brasil.

O grupo Modernidade-Colonialidade é formado por intelectuais de diferentes lugares e campos de conhecimento, com o objetivo de construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental. Por isso, entender o lugar dos estudos africanos no currículo brasileiro, é necessário, compreendermos alguns desses conceitos epistemológicos do grupo Modernidade-Colonialidade, porque os estudos africanos é também

uma resposta crítica à modernidade ocidental. Entender o concei-



to de diferença e igualdade é imprescindível nesse diálogo crítico.

Os conceitos difundidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade, sobre o colonialismo e a colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração. O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas da sociedade que sobrevive a emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que autores do grupo modernidade/colonialidade mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive até os dias de hoje se inserindo nos currículos escolares.

Encontramos o conceito de colonialidade do poder no currículo de forma a considerar o outro, como o vemos e de que maneira o relacionamos com ele, ocidentalizada, com um discurso que se insere no mundo do colonizado. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário, segundo Oliveira e Candau (2010).

Outros conceitos aparecem nessa discussão, não é nossa intenção aprofundarmos neles, apenas mencioná-los de forma rápida, como: a geopolítica do conhecimento, resumidamente, entendemos como o poder, o saber e todas as dimensões da cultura sendo definidas a partir de uma lógica de um pensamento localizado na Europa; a geopolítica linguística, como o monopólio linguístico, desprezando outras línguas nativas a partir da cosmovisões Europeia

Falar de colonialidade e educação, é compreendê-la do ponto de vista do poder, do saber e do ser como conceitos centrais dentro do grupo Modernidade/Colonialidade. Como a perspectiva da diferença colonial que nos ajuda a olhar sobre os enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas em nossos currículos. Devemos refletir os processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira.

Em Oliveira e Candau (2010, p.24), o pensamento-outro é um pensamento árabe-islâmico, que diz sobre o princípio da possibilidade do



pensamento a partir da decolonização, é uma luta contra a não-existência. E a decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. O posicionamento crítico de fronteira significa tornar visíveis outras formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. E o pensamento de fronteira é confrontar o pensamento dominante em constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar.

Após essa exposição de alguns conceitos do grupo Modernidade-colonialidade, discutido no texto de Oliveira e Candau (2010), vamos entender o desenvolvimento de processos educacionais da educação a partir das noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, sobre as questões raciais em educação no Brasil, situadas nessa proposta, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A noção de interculturalidade nesse processo educativo é o princípio que orienta os nossos pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos na (re)construção do pensamento-outro, numa perspectiva processual epistêmica e política. Assim temos a pedagogia decolonial como uma práxis baseada de insurgências educativa, que não somente denuncia os pensamentos eurocêntricos, porém, contribui na criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Falar sobre interculturalidade e pedagogia decolonial é falar sobre as tensões da igualdade e diferença nesse processo dinâmico e de relação entre culturas, entre sujeitos diferentes em igualdade de direitos. Sujeitos diferentes, vivendo a igualdade de direitos educacionais. Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) dizem respeito à igualdade entre os sujeitos de direitos e o reconhecimento dos grupos étnico-raciais.

Diante disso, existe uma disputa epistemológica sobre os estudos africanos, especificamente nas relações raciais, no entanto essas mudanças não chegam na sala de aula. Assim, a tensão epistemológica é



evidente a medida que os conteúdos propostos pelo Parecer do CNE⁴, a respeito dos estudos africanos, ao pontuar a história da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, mas também de articulação da história da África e dos afrodescendentes no Brasil.

Enfim, uma história abordando temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; à história da ancestralidade e religiosidade africana; o tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos e às lutas pela independência política dos países africanos, esses foram alguns dos tópicos que retiramos do parecer do CNE, 2004.

AS TENSÕES NO CURRÍCULO COM A CHEGADA DE OUTROS SUJEITOS SOCIAIS

Neste tópico temos o interesse de compreender a tensão curricular, o lugar dos estudos africanos, a partir de outros sujeitos sociais apresentados pelo Miguel Arroyo (2014). Consideramos importante refletir sobre esses outros sujeitos sociais por que eles se fazem presentes em ações e em movimentos nas escolas, nas universidades e trazem outras pedagogias e tensionam os currículos que homogeneizam os sujeitos, um currículo que não inclui as diferenças culturais e sociais em que eles vivem.

Essas tensões trazidas por esses outros sujeitos se dão no tempo e espaços em que Outros Sujeitos se firmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistências, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Nesses tempos e espaços que se afirmam Outras Pedagogias de emancipação. (Arroyo, 2014)

Estar atentos a essas tensões nas escolas e nas universidades, com a chegada desses Outros Sujeitos, consideramos, muito significativo para pensar o fazer pedagógico, para a educação como processo de

4 BRASIL, Parecer do CNE, 2004a, p. 12



humanização, de sujeitos coletivos, diversos, é assim que vamos assimilar a pedagogia em movimento.

Nessa atenção às presenças dos(as) Outros(as), aos movimentos sociais e culturais para favorecer práticas de liberdades e de recuperação da liberdade roubada. Um olhar atento aos outros sujeitos em movimento, nos mostra outras pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam suas humanidades. As outras pedagogias desestabilizam as teorias pedagógicas.

Os movimentos sociais apontam atores nessa tensa história pedagógica, construídas nas tensas relações, políticas, sociais, culturais, dominação, resistência e afirmação de que eles participam como protagonistas de suas próprias histórias, tanto nos movimentos sociais quanto nos espaços escolares, de forma holística.

Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de forma pensada e alocados a uma ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências, de aprendizados.

E, resumo, essas vivências de resistências e aprendizados trazidas por Outros Sujeitos, traz tensões no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e identidades das cosmovisões e dos modos de pensar fazem parte do currículo. Esses outros sujeitos entram no embate, não somente para ser incluído no sistema educativo, mas para tencioná-lo, na luta por direitos, tencionando o campo do conhecimento e as políticas pedagógicas, a sua resistência caminha na construção de resistências e não de conformidade do Sistema hegemônico. Tensões carregadas de aprendizados, que se afirmam como presentes nesse currículo, conscientes e resistentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a nossa compreensão das tensões epistemológicas e políticas dos currículos brasileiros para investigar o lugar dos estudos africanos, temos algumas considerações finais, que não se encerra aqui, é apenas o início dessa vasta discussão.



Aprendemos com a professora Nilma Lino Gomes sobre o lugar dos estudos africanos, nas tensões epistemológicas e políticas dos currículos brasileiros, que não separa a corporeidade, cognição, emoção, política e arte nos currículos escolares, está tudo interligado; que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos e ainda a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos, como os estudos africanos.

E com a professora Vera Maria Candau, foi possível assimilar que existe uma tensão entre a igualdade e diferença nas relações étnico-raciais e que a partir de conceitos discutidos pelo grupo Modernidade-Colonialidade é possível compreender essas tensões vivenciadas nas relações interculturais, encontro de sujeitos diferentes em igualdade de direitos, sob a ótica de uma pedagogia decolonial, por meio de um currículo que não apenas confronta os conhecimentos dominantes europeus, além disso, criar espaços para emergir novos saberes, como os estudos africanos.

Por fim, com o professor Miguel Arroyo, experimentamos a importância de olhar profundamente para os outros sujeitos, sujeitos reais, em movimentos sociais, marcados pela desigualdade, pela violência racial, gênero, classe. Considerar a presença desses outros sujeitos na construção de nossos currículos é visibilizar as resistências e aprendizados trazidos pelos Outros Sujeitos; é materializar as tensões no campo do conhecimento, dos novos valores, novos saberes, e de novas cosmovisões de pensar e fazer currículo. Esses outros sujeitos africanos e afrodescendentes entram no embate, não somente para ser incluído na epistemologia como nas políticas dos sistemas de aprendizagens brasileiras, para tencioná-lo, na luta por direitos, por um lugar na epistemologia do conhecimento, nas políticas pedagógicas, e na construção de resistências contra o poder dominante.

As considerações finais é que existe as tensões epistemológica e política dos estudos africanos nos currículos na escola brasileira, e que



os(as) autores(as) estudadas, enfatizam a possibilidade de uma mudança: Epistemológica e política do Ensino para as relações étnico-raciais na Escola e uma profunda reflexão sobre a Lei de Ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares com os(as) docentes brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL, **Lei nº 10.639**, 09 de janeiro de 2003, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 10 de março de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- BRASIL, **Lei 11.645** de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes e CANDAU, Vera Maria. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. *Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010*
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ-MA: POR QUE ELES PRECISAM PERMANECER NA ESCOLA?

Hildiones Silva e Silva¹

Ilma Maria de Oliveira Silva²

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada às pessoas em diferentes faixas etárias que não tiveram acesso ou não concluíram a Educação Básica na idade determinada pela legislação educacional. Esta pesquisa tem como objetivo discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, ao longo dos 29 anos de sua emancipação política, assim como descrever os programas de formação docente e as ações desenvolvidas neste município diante dos grandes desafios de ensino-aprendizagem na EJA. Dialogamos com as obras de Paulo Freire (1967, 1979, 1992), Arroyo (2005, 2014), Durante (2009), dentre outros para fundamentar teoricamente este trabalho. Realizamos uma revisão de literatura, com uma busca histórica dos percursos traçados pela EJA na cidade de Alto Alegre do Pindaré desde a sua emancipação política. Com isso, alcançamos uma compreensão maior dos desafios enfrentados por todos que são contemplados nesta modalidade de ensino, instigando, assim, os sujeitos a refletirem sobre as possibilidades de reverter esse quadro tão desigual que ainda se configura na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Permanência escolar. Formação docente.

1 Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Alto Alegre do Pindaré/MA, e-mail: hildionessilva80@gmail.com

2 Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Imperatriz/MA, e-mail: ilmamaria@uemasul.edu.br





INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um caminho espinhoso como proposta de inclusão e promoção dos direitos educacionais, humanos e democráticos para uma parcela significativa da população brasileira. Surgiu para atender a pessoas que, por diversos fatores, não concluíram a Educação Básica na idade considerada “certa” pela legislação educacional brasileira. A história da EJA, pelo viés da legislação, traz avanços e recuos. As demandas dessa modalidade de ensino são frutos das desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas que permeiam a sociedade brasileira.

Esse estudo tem como objetivo discutir a EJA na cidade de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, ao longo dos 29 anos de emancipação política. Nesse sentido, destacamos além da trajetória histórica os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas para promovê-la na região. Foram objetivos específicos, deste trabalho, analisar a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, destacando os principais marcos legais e sociais que influenciaram sua evolução e implementação, investigar o contexto educacional da EJA em Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, focando nos desafios enfrentados ao longo dessas quase três décadas de emancipação política e nas estratégias adotadas para superar essas dificuldades e avaliar o acesso e a permanência dos alunos na EJA em Alto Alegre do Pindaré, identificando os fatores que influenciam a continuidade escolar.

A pesquisa consiste em uma revisão de literatura, isto é, uma verificação da literatura existente sobre um determinado tópico ou área, de modo a elucidar o objeto de estudo e viabilizar uma maior compreensão teórica sobre o tema, conforme indica Gil (2010). Assim, o trabalho está organizado em duas seções principais. Na primeira, discutimos a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, abordamos os principais marcos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), e as políticas públicas que fundamentam a EJA ao longo do tempo. Foram analisados os





contextos sociais e econômicos que impulsionaram a criação e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, bem como os desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais voltadas para jovens e adultos.

A análise fundamenta-se em autores como Freire (1967, 1979, 1992), que defende a educação como prática de liberdade e instrumento de emancipação dos oprimidos. Também dialogamos com Durante (2009), que explora a alfabetização de adultos e a importância da leitura e produção de textos, destacando a especificidade do ensino para jovens e adultos. Além disso, Gadotti (2000) e Arroyo (2014) oferecem uma visão crítica das políticas educacionais e dos sujeitos da EJA. Com base nesses autores, refletimos sobre os contextos sociais e econômicos que impulsionaram a criação e o desenvolvimento da EJA, bem como os desafios na implementação dessas políticas educacionais ao longo do tempo.

Na segunda seção, concentramo-nos em investigar o contexto específico da EJA no município de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, ao longo dos 29 anos de sua emancipação política. Também destacamos os desafios enfrentados na oferta da EJA na região, incluindo questões como infraestrutura escolar, formação de professores, recursos disponíveis e a participação da comunidade. São discutidos ainda alguns fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, e a falta de motivação ou apoio familiar.

Esperamos que este estudo contribua para a compreensão dos desafios e potencialidades da EJA em Alto Alegre do Pindaré, oferecendo subsídios para reflexões sobre essa modalidade de ensino. Embora este estudo não tenha a pretensão de esgotar o tema, ele visa trazer à luz questões que possam inspirar iniciativas voltadas para garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua idade ou condição socioeconômica.





A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para aqueles que, por diversos motivos, não puderam iniciar ou concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio no período regular de sua vida escolar. A LDB 9.394/1996, em seu artigo 37, ° § 1º, diz que os sistemas de ensino

assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996).

Entretanto, a luta histórica pela igualdade de direito à educação da EJA é complexa, especialmente diante das desigualdades na sociedade brasileira, que inviabilizam o direito do acesso e a permanência de jovens e adultos na escola. Esta realidade remonta aos tempos coloniais, quando a educação se vinculou às atividades missionárias desenvolvidas pelos jesuítas, quando que foram desenvolvidas ações direcionadas para a alfabetização de adultos, muito embora de forma não oficial e com interesses de formar mão de obra tranquila e catequizada.

No período imperial (1822-1899), as propostas trazidas por D. João VI ao Brasil de certa forma traziam um sentimento de identidade nacional. Entretanto, é necessário considerar que, embora essas propostas educacionais tenham representado um avanço significativo na promoção da educação primária, a realidade do acesso à escolarização era limitada e marcada por desigualdades sociais, étnicas e econômicas. Nesse período, a sociedade brasileira era profundamente hierarquizada, com uma estrutura social baseada na escravidão, na concentração de terras e na desigualdade de acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Nesse contexto, o acesso à educação primária gratuita estava longe de ser universal e igualitário. É importante destacar que a educação primária gratuita, nesse período, era acessível para os filhos das elites proprietárias de terras, ao passo que negros, indígenas, mestiços e outros grupos marginalizados enfrentavam diversas barreiras para acessar



a escolarização, incluindo discriminação racial, econômica e social.

O período imperial trouxe o processo de institucionalização da escola para adultos, marcado pela abertura de escolas no período noturno. Embora não tenha resolvido o problema da desigualdade de acesso à educação, este avanço foi concebido como uma medida essencial para a reorganização da sociedade, visando abranger toda a população, inclusive aqueles marginalizados pela pobreza e pelo analfabetismo. Contudo, tal institucionalização ocorreu por meio de resoluções, decretos ou leis específicas, que estabeleceram diretrizes para a criação de escolas noturnas e outros mecanismos voltados à inclusão educacional de adulto.

A formalização da EJA como uma modalidade de ensino específica durante o período Imperial ocorreu de forma limitada e sem um reconhecimento oficial. Sua inclusão no sistema educacional foi marcada por ações pontuais e informais, refletindo a falta de uma estruturação sólida e abrangente para atender às necessidades educacionais de jovens e adultos.

Várias propostas educacionais surgiram ao longo dos anos, destacando que a história da EJA ocorreu, em sua maioria, à margem da construção do sistema escolar. Ela era frequentemente percebida como distante do ideal preconizado pelo sistema educacional até o final do século XX. A EJA não era integrada à educação formal, enfrentando desafios de reconhecimento e valorização em relação às demais modalidades de ensino.

Com a redemocratização, a CF/88 garantiu a educação como um direito de todos, incluindo a educação de jovens e adultos. Já a LDB 9.394/96 consolidou a EJA como modalidade de ensino, reconhecendo a necessidade de atender a uma população que não teve acesso à Educação Básica na idade adequada. Desde então, a EJA tem sido tema de políticas públicas e programas específicos, ainda que enfrente desafios relacionados a financiamento, infraestrutura e acesso.

Esse reconhecimento legal permite uma análise mais aprofundada do cenário educacional da EJA, além de abrir espaço para discussões sobre sua complexidade como campo educacional. Para Arroyo (2005,



p. 31), “é significativo que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização e politização dos jovens e adultos”.

A EJA abrange uma gama de questões intrinsecamente relacionadas às desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, enfrenta desafios específicos decorrentes dessas desigualdades, tais como a falta de acesso a recursos educacionais, as disparidades de oportunidades e a marginalização de determinados grupos sociais.

Segundo Durante (2009, p. 19), “O homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não só um produto do seu meio, mas um ser criador e transformado desse meio”. Dessa forma, as vozes que fazem parte ativa do processo de ensino-aprendizagem precisam ser ouvidas, pois por muitos anos ficaram caladas, tendo seus direitos negados.

Os avanços alcançados até o momento no âmbito da legislação nacional refletem a importância da participação democrática nas decisões relativas à formulação e implementação de políticas públicas. Essas conquistas legislativas têm sido fundamentais para promover a inclusão e a igualdade educacional, representando um reconhecimento dos direitos educacionais de diversos segmentos da sociedade.

As lutas dos movimentos populares e das organizações da sociedade civil têm desempenhado um papel importante no processo de reconhecimento pelos direitos básicos de cada cidadão/ã. Esses movimentos têm defendido a implementação de sistemas e programas públicos voltados para a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação formal ou a abandonaram precocemente. Essas lutas têm contribuído significativamente para a transformação de um cenário educacional marcado pela desigualdade e exclusão.

Paulo Freire (1979, p. 198) concebe a educação popular como um esforço primordial de mobilização e organização das classes populares, sem subestimar o seu aspecto capacitador, que envolve a interação en-



tre diferentes formas de conhecimento, incluindo o saber técnico-científico e o conhecimento derivado da experiência prática. Ele ressalta que, ao lutar pela restauração de sua humanidade, os oprimidos também resgatam sua verdadeira generosidade. Ao lançar questionamentos – como “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” –, Freire nos leva a refletir sobre a perspectiva única dos oprimidos na compreensão das estruturas opressivas, portanto, estão mais aptos a compreender a necessidade de libertação.

Assim, ao refletirmos sobre a relação oprimido e opressor, reafirmamos a importância do acesso e da permanência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na escola. Não basta apenas matriculá-los, é essencial garantir uma educação que os reconheça como sujeitos dos direitos humanos, respeitando sua dignidade e promovendo sua participação na sociedade.

A trajetória histórica da EJA revela uma jornada complexa marcada por desafios e conquistas ao longo dos séculos. Desde os tempos coloniais até os dias atuais, a luta pela igualdade de direito à educação tem sido uma constante, enfrentando as desigualdades sociais que muitas vezes inviabilizam o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola.

Mesmo com avanços na abertura de escolas no período noturno, durante o período imperial, a realidade da EJA era marcada por desafios significativos, especialmente para grupos marginalizados, como mulheres, negros, indígenas e mestiços. Ao longo dos anos, a história da EJA se desenvolveu à margem da construção do Sistema Escolar, enfrentando dificuldades de reconhecimento e valorização em relação às demais modalidades de ensino.

No entanto, com o reconhecimento oficial como uma modalidade integrante da Educação Básica, a EJA passou a ocupar um lugar de destaque nas políticas educacionais, permitindo discussões mais aprofundadas sobre sua complexidade e desafios. As vozes dos movimentos populares e das organizações da sociedade civil têm sido fundamentais na defesa da educação para todos, contribuindo para a transformação



de um cenário educacional marcado pela desigualdade e exclusão.

É importante destacar que a história da educação brasileira não se deu de forma linear em todos os espaços de tempo e lugares. Desde o princípio, especialmente do Brasil República, a educação como política sistematizada e institucional não chegou a ser contemplada em todos os lugares. O Nordeste do país e muitos municípios ficaram distantes da evolução da educação e próximos de modelos que nem sempre cabem nas diversidades econômicas, políticas e sociais.

O Maranhão, por exemplo, é composto por 217 municípios, entre os quais está Alto Alegre do Pindaré, o qual foi emancipado politicamente pela Lei nº 6.167, de 10 de novembro de 1994 (Maranhão, 1994). Em razão disso, o município é relativamente novo, contudo, tem uma história que celebra muitas conquistas em termo de educação. Na seção seguinte, discorreremos sobre a EJA nesse município.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ALTO ALEGRE DO PINDARÉ MARANHÃO

Até o início da década de 1990, Alto Alegre do Pindaré pertencia ao município de Santa Luzia/MA, e era subordinado à Comarca deste município. Após sua emancipação, uma de suas metas foi investir na formação inicial e continuada de professores(as). A princípio, a formação dos professores contou com o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB), autorizado pela Resolução nº 61/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Maranhão (CONSEPE/UFMA) em 15 de maio de 1998.

De acordo com a LDB nº 9.394/1996 a responsabilidade pela formação continuada de professores é de todos os entes federativos, como rege o Art. 87 da referida Lei (Brasil, 1996). O PROEB inicialmente atendeu diversas cidades do Maranhão, incluindo Buriticupu, Santa Luzia, Alto Alegre do Pindaré, e Buriti. Nesses municípios, foram ofertados os cursos de Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática (Universidade Federal do Maranhão, 2024a).



Ao longo dos anos, outros programas complementaram as iniciativas de formação dos professores em Alto Alegre do Pindaré. Destacam-se o Programa de Capacitação Docente (PROCAD), o Programa de Qualificação Docente (PQD), o Programa Magistério 2001, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), e o Programa Ensinar. Esses programas contribuíram de forma significativa para a qualificação dos professores locais.

Os programas supracitados buscam a qualificação dos professores da rede de ensino pública. Até 2023, o PROEB havia formado cerca de 17.000 professores, um número expressivo que demonstra o impacto positivo desse programa na educação brasileira. A formação continuada promovida por esses programas é essencial para que os professores possam enfrentar os desafios atuais da sala de aula e contribuam de forma eficaz para o desenvolvimento dos alunos (Penna, 2024).

Esses programas ampliam as oportunidades de qualificação e contribuem para o fortalecimento da Educação Básica, especialmente em localidades com menos acesso a recursos e oportunidades formativas. O PROEB, em particular, atendeu às exigências legais e à necessidade de formação continuada, sendo um marco na busca pela excelência na Educação Básica em Alto Alegre do Pindaré. A compreensão desses programas e suas contribuições é essencial para contextualizar o atual cenário educacional na região, fornecendo *insights* valiosos sobre os esforços empreendidos para fortalecer o corpo docente e, por conseguinte, a qualidade do ensino oferecido.

Além desses programas, a cidade também se beneficiou da presença do Centro Universitário Internacional (UNINTER), que se estabeleceu em Alto Alegre do Pindaré. Criado em 2012, o UNINTER resultou da fusão entre a Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e a Faculdade de Tecnologia de Curitiba (FATEC), com o propósito de oferecer educação de qualidade em todo o Brasil. Em Alto Alegre do Pindaré, a UNINTER ofereceu cursos de graduação e pós-graduação, ampliando as oportunidades de formação acadêmica e contribuindo para a capacitação de profissionais locais e regionais.



No cenário mais recente, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem desempenhado um papel fundamental na colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). O PARFOR, em sintonia com as políticas nacionais, busca atender às demandas específicas de formação de professores em Alto Alegre do Pindaré e região.

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Turma Especial, tem um convênio com a Prefeitura Municipal de Alto Alegre do Pindaré/MA e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com entradas nos anos de 2023 e 2024. Tem uma proposta inovadora e de grande relevância, ao articular a formação docente com a realidade educacional da região de Imperatriz, no Maranhão. Ao promover uma maior aproximação com o mercado de trabalho educacional, o programa se destaca por integrar pesquisa científica e prática pedagógica, criando um ciclo virtuoso que potencializa o desenvolvimento de metodologias de ensino interculturais e interdisciplinares. Isso é especialmente relevante em um contexto educacional marcado por profundas desigualdades sociais e culturais, como o maranhense, onde as demandas formativas são amplas e desafiadoras.

A primeira linha de pesquisa, “Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação”, aborda temas essenciais para a melhoria da prática docente. Ela abrange desde a formação inicial e continuada de professores até a alfabetização e letramento, inclusão digital, e a integração de novas tecnologias no ensino. Ao focar em metodologias que contemplem a interdisciplinaridade e a inclusão, a linha oferece um caminho para transformar a prática pedagógica, considerando a diversidade de perfis de alunos, incluindo aqueles em situação de vulnerabilidade social e pessoas com deficiência (Universidade Federal do Maranhão, 2024b).

A segunda linha de pesquisa, “Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares”, explora a realidade mara-





nhense sob uma perspectiva histórica e cultural. Ela propõe uma abordagem que valoriza saberes plurais, como os dos povos tradicionais e dos movimentos sociais, bem como questões relacionadas ao gênero e à sexualidade nos espaços educativos. Esta linha é fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconhece e valoriza as identidades plurais presentes no contexto escolar (Universidade Federal do Maranhão, 2024b).

De forma geral, o programa almeja formar profissionais que não apenas compreendam as demandas contemporâneas da educação, mas que também estejam aptos a promover mudanças reais nas práticas pedagógicas. Ao associar pesquisa, prática docente e contextos culturais específicos, o PPGEPE/UFMA tem o potencial de gerar impactos significativos na Educação Básica de Alto Alegre do Pindaré, contribuindo para a formação de uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora.

Diante desse contexto formativo, o município de Alto Alegre do Pindaré/MA passou a adotar políticas que também contemplassem a modalidade EJA. Um desses programas foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, pelo Conselho da Comunidade Solidária. O PAS é um programa federal, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil (Barreyro, 2010). Sua proposta inicial visava atingir municípios com altas taxas de analfabetismo e desencadeou um movimento nacional de combate a esse problema, tornando-se um importante instrumento de mobilização para ampliar a oferta pública de educação para jovens e adultos.

Além de proporcionar a inclusão de adultos no sistema educacional, o PAS estabeleceu diretrizes e estratégias que influenciaram políticas públicas subsequentes. Em Alto Alegre do Pindaré, a adesão a este programa ajudou a fortalecer a estrutura da EJA, contribuindo para melhores condições educacionais e a esperança da equidade no acesso à EJA. O referido programa teve como um dos pontos principais a parceria com universidades, empresas e poder público. Alto Alegre do Pindaré ofertou formações aos professores tendo como um dos seus objetivos combater o analfabetismo no município. Essa política pú-



blica foi fundamental para enfrentar as desigualdades educacionais, oferecendo recursos e suporte necessários para a implementação de programas de alfabetização e educação para EJA, alinhando-se com as metas de desenvolvimento educacional do município.

A partir de 1997, o município adotou a Proposta Curricular para EJA relativa ao 1º segmento do Ensino Fundamental de 1ª a 4º ano, o que fomentou, em parte, a melhoria na compreensão do trabalho oferecido a esta modalidade de ensino. Vale ressaltar que, junto a esta proposta, o município recebeu a coleção “Viver Aprender”, livros destinados aos professores e alunos, sendo material elaborado pela Secretaria do Ensino Fundamental, em convênio com a Ação Educativa, especializada em Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, após a divulgação pelo Ministério da Educação do 2º segmento do Ensino Fundamental de 5ª a 8º ano, houve mais uma contribuição destinada ao público da EJA.

Outra ação voltada para contribuir com a EJA foi o Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade, ação governamental que tinha como finalidade a ampliação da oferta de vagas na modalidade EJA, nos cursos presenciais. No que concerne à avaliação, especificamente voltado à EJA, o Ministério da Educação criou o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), o qual tem como objetivo de avaliar, de forma interdisciplinar e contextualizada, o desenvolvimento das competências e habilidades básicas dos estudantes.

Vale destacar que outros momentos formativos também foram realizados, tendo como suporte os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, que tinham o intuito de fazer com que os professores superassem a visão do senso comum, processo que, por um motivo ou outro, lhes foi negado no seu percurso formativo prévio. Dessa forma, a partir destas formações, o município buscou explicitar a necessidade da construção da identidade e o desenvolvimento de uma consciência cidadã capaz de partir da realidade em que os sujeitos se encontram. Segundo Freire (1967), o espaço da construção da identidade é intrinsecamente ligado ao processo de educação, o qual enfatiza a importân-





cia de um ambiente educacional que valorize a autonomia, a reflexão e o diálogo, permitindo que os estudantes construam sua identidade de forma consciente e participativa.

Assim, as escolas de Alto Alegre do Pindaré buscaram sempre atender às diversidades que permeiam o contexto escolar: etnia, gênero, língua, credo, cultura, situação econômica e política. Porém, como em todas as escolas públicas do Brasil, tem-se enfrentado grandes desafios para que os alunos da EJA tenham acesso e, principalmente, permaneçam em sala aula, visto que a maioria do alunado é de pessoas do campo, ribeirinhos, domésticas, pescadores, quebradeiras de coco, dentre outros. Arroyo (2014), em sua obra *Currículo, Território em Disputa*, traz relevantes discussões sobre a relação entre currículo, cultura e território, enfatizando a importância de uma abordagem curricular sensível às realidades sociais e culturais dos estudantes. A esse respeito, o autor traz reflexões significativas sobre como o currículo pode ser repensado para promover a equidade e a inclusão no contexto educacional brasileiro.

Partindo dessa premissa, é evidente que são necessárias ações que contemplem as diversidades e garantam a equidade. Nesse sentido, as escolas de Alto Alegre do Pindaré têm avançado, desenvolvendo ações alinhadas ao Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2024). Este programa é supervisionado pelo Ministério da Educação e é voltado para a alfabetização de jovens a partir de 15 anos, adultos e idosos. A implementação das ações do programa busca atender às necessidades educacionais da população local, proporcionando oportunidades de aprendizagem que consideram as especificidades e desafios enfrentados pelos alunos.

Dessa forma, as políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Alto Alegre do Pindaré buscam mudar realidades que sempre deixaram à margem da educação o alunado da EJA, com a consciência de que uma educação precisa ser planejada para diminuir ou acabar com as desigualdades sociais. A SEMED tem realizado formações continuadas e parcerias com as escolas do município, efetivando a ação da “busca ativa escolar”, por meio da qual



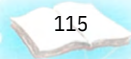
grupos são organizados para visitarem os lares nas comunidades, com a finalidade de auxiliar aqueles que, por algum motivo, abandonaram a escola ou simplesmente nunca a frequentaram, de modo que possam retornar ao espaço escolar, porém, junto a esse retorno, deve ser garantida a sua permanência.

Freire (1967) discute sobre a importância de uma educação libertadora que promova a permanência dos jovens e adultos na escola, especialmente aqueles que enfrentam desafios socioeconômicos. O autor enfatiza que as experiências e as realidades dos alunos precisam ser levadas em consideração; dessa forma, será possível contribuir para permanência e engajamento destes estudantes no processo educacional. Vale ressaltar que essa permanência ainda é um grande desafio diante das demandas que esta modalidade abrange, fazendo com que não se possa fechar os olhos para o fato de que ainda existem desigualdades e tensões que permeiam esta modalidade de ensino.

Desta forma, fica evidente que há a necessidade de um conhecimento mais detalhado sobre aqueles que, de fato, fazem a educação acontecer, bem como sobre as implicações presentes neste contexto de lutas. Só assim, o professor terá suporte para auxiliar os jovens e adultos a encontrarem caminhos que lhes permitam trilhar o processo de aprendizagem e não desistir por falta de esperança. Freire (1992) aborda a esperança como um elemento necessário na prática educativa e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Ele discute a necessidade de uma educação libertadora que inspire esperança e autonomia dos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação de Jovens e Adultos em Alto Alegre do Pin-daré, Maranhão, reflete não apenas a trajetória dessa modalidade de ensino, mas também os esforços e as conquistas de uma comunidade dedicada à promoção da igualdade educacional. Desde a sua emancipação política até os dias atuais, o município tem enfrentado desafios significativos, mas também tem desenvolvido iniciativas inovadoras





para promover a educação de jovens e adultos na região.

A criação de programas, como o PROEB, PROCAD, PQD, Magistério 2001, Proformação e outros, demonstram o compromisso de Alto Alegre do Pindaré com a formação contínua e qualificação do corpo docente, essencial para garantir a qualidade do ensino oferecido. Além disso, a parceria com o Centro Universitário Internacional (UNINTER) e a adesão a programas, como o PARFOR e o Brasil Alfabetizado, têm ampliado as oportunidades educacionais para jovens e adultos na comunidade.

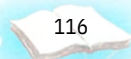
No entanto, apesar dos avanços conquistados, a EJA ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência dos alunos na escola. Grupos marginalizados, como mulheres, negros, indígenas e mestiços, continuam enfrentando barreiras para participar plenamente do sistema educacional.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer a importância de uma abordagem sensível às realidades sociais e culturais dos estudantes. A busca pela equidade e inclusão requer ações concretas que contemplem as diversidades presentes na comunidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de acesso e sucesso educacional.

Nesse sentido, as políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), incluindo formações continuadas, parcerias com as escolas e ações de busca ativa, desempenham um papel crucial na promoção da permanência dos alunos na escola. É somente através de um esforço conjunto e contínuo que será possível superar as desigualdades e criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.





ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.

BRASIL. (Constituição [1988]). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 [Vide Emenda Constitucional nº 91, de 2016, Vide Emenda Constitucional nº 106, de 2020, Vide Emenda Constitucional nº 107, de 2020, Vide Emenda Constitucional nº 132, de 2023, Vide Emenda Constitucional nº 132, de 2023]. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado (PBA). In: BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [on-line], 12 abr. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/pba. Acesso em: 1 set. 2024.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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



GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARANHÃO (Estado). Governo do Estado. Lei nº 6.167, de 10 de novembro de 1994. Cria o município de Alto Alegre do Pindaré e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado, 1994. Disponível em: <https://www.altoalegredopindare.ma.gov.br/cidades/cidades/#:~:text=Lei%20n%C2%B0%206.167%20de,PINDAR%C3%89%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,a%20comarca%20de%20Santa%20Luzia>. Acesso em: 25 set. 2024.

PENNA, Fábio Xavier. Nova portaria normatiza os programas Prof/PROEB. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. SBM, [on-line], ago. 2024. Disponível em: <https://sbm.org.br/blog/2024/08/30/nova-portaria-normatiza-os-programas-prof-proeb/>. Acesso em: 25 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PROEB). In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA, [on-line], 2024a. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=162. Acesso em: 25 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA Câmpus Imperatriz. Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educacionais. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. UFMA, [on-line], 2024b. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/imperatriz/paginas/pagina_estatica.jsf?id=1170. Acesso em: 9 out. 2024.



FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO NO CENTRO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE DA LIBERDADE

Lilian Valéria Rodrigues Lemos Soares¹

Marcia Andrea de Araujo Porto²

Samira Trindade de Oliveira Araujo³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da Formação Continuada em contexto na relação dos adultos com os bebês e as crianças vivenciada por professores(as), funcionários(as) e famílias do CIEI Creche da Liberdade, em São Luís do Maranhão, a partir dos aportes teóricos Piklerianos. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de campo do tipo qualitativa; nas coletas de dados, foram utilizadas duas perguntas direcionadas aos(as) professores(as) e aos(as) funcionários(as) das equipes de apoio: Como a Formação Continuada em serviço tem contribuído na sua relação com bebês e crianças no CIEI Creche da Liberdade? E outra voltada às famílias: Como os encontros formativos de pais/mães do CIEI Creche da Liberdade têm influenciado na sua forma de olhar e se relacionar com o seu bebê ou criança? Os resultados revelam que o papel do adulto e a tríade gesto, fala e olhar, sensíveis às necessidades do outro, tem qualificado as práticas no CIEI Creche da Liberdade.

- 1 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 Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil numa Perspectiva Pikleriana. Gestora Geral do Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade. E-mail: marciaandreaporto1@gmail.com
- 3 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



Palavras-chave: Formação Continuada em contexto; Abordagem Pikler; papel do adulto no cuidado de bebês e crianças.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é fruto de um processo vivenciado pelas autoras, no período de setembro de 2021 a setembro de 2024, no Centro Integral de Educação Infantil (CIEI) Creche da Liberdade, localizado no maior quilombo da América Latina em São Luís-MA, instituição pública da Rede Estadual de Ensino (REE) do Maranhão, que atende aos bebês e às crianças em jornada integral.

Ao longo de três anos de existência, temos buscado objetivar no cotidiano da Creche, os princípios da Abordagem Emmi Pikler; observamos o contexto histórico da instituição, e como o percurso formativo tem sustentado todo o trabalho desenvolvido em favor dos bebês e crianças, gerando uma cultura institucional pautada na formação continuada em contexto a partir dos aportes teóricos Piklerianos.

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 de 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. O nosso percurso formativo foi planejado com o intuito de impactar na relação dos adultos com bebês e crianças. Por isso, buscamos descobrir, qual tem sido o impacto da Formação Continuada na relação dos adultos com os bebês e as crianças?

Desta feita, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa, utilizando um questionário com duas perguntas abertas para a geração de dados, direcionadas aos(as) professores(as) e aos(as) funcionários(as) das equipes de apoio: Como a Formação Continuada em serviço tem





contribuído na sua relação com bebês e crianças no CIEI Creche da Liberdade? E outra voltada às famílias: Como os encontros formativos de pais/mães do CIEI Creche da Liberdade têm influenciado na sua forma de olhar e se relacionar com o seu bebê ou criança? 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) e autores que estudam sobre a formação continuada e em contexto: Oliveira-Formosinho, J.; Kischimoto, T. M. (2002), Oliveira-Formosinho, J (2016) Schön, D. (1997), MARIN, A. J (1995) , Nóvoa (1991) e Andrade, E. (2015).

A primeira seção apresenta o contexto da pesquisa com um breve relato do percurso histórico da instituição. Na segunda seção indicamos os pressupostos teóricos que embasam a nossa pesquisa, e as concepções de formação continuada em contexto defendidas nós, na qual discorreremos, também, como a Abordagem Pikler se constitui como fundamento do nosso percurso formativo, e trazemos a narrativa da nossa experiência, a organização do trabalho de formação, os impactos identificados e a narrativa dos sujeitos por meio do processo vivido. Por fim, apresentamos as nossas considerações, evidenciando a importância do percurso formativo inspirado nos princípios da Abordagem Pikler, para a construção de uma proposta pedagógica de educação infantil com o foco nas relações entre bebês, crianças, educadores(as) e o mundo à sua volta.

O CONTEXTO E O PERCURSO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

O Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade compõe o complexo de equipamentos sociais do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que no Maranhão foi chamado PAC Rio Anil, localizado às margens do Rio Anil, um dos cursos de água mais importantes da cidade de São Luís-MA. O projeto ao ser executado, visava deslocar as famílias de moradias insalubres para um conjunto



habitacional com infraestrutura adequada, saneamento básico, energia elétrica, bem como ofertar um complexo de equipamentos públicos, entre eles, uma creche. Assim, todos os aparelhos sociais foram definidos em processo de escuta da comunidade, em diversas audiências públicas, portanto, o CIEI Creche da Liberdade resultou de um desejo da comunidade.

Essa instituição está localizada no maior quilombo urbano da América Latina, formado pelos bairros da Camboa, Diamante, Fé em Deus, Liberdade e Sítio do Meio. O quilombo possui cerca de 160 mil habitantes, muitos deles oriundos do Litoral Ocidental e da Baixada Maranhense, regiões que concentraram grande número de descendentes de negros escravizados.

A população da Liberdade também é responsável por uma efervescente produção cultural, revelada em manifestações, como o bumba meu boi, que movimenta também a economia do Maranhão. A instituição é a materialização da garantia de direitos de bebês e crianças, que ali são assistidos, e representa uma resposta positiva do poder público frente às reivindicações da comunidade.

Entendendo a necessidade de garantir os direitos dos bebês e das crianças, a equipe gestora, juntamente com os docentes da instituição, têm implementado princípios da Abordagem Pikler (Appell; David, 2021), por compreenderem que ela atende, de forma respeitosa, às necessidades deles. Além disso, esses princípios se aproximam das orientações curriculares em curso em nosso país, como podemos observar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma a concepção de educar e cuidar como indissociável (Brasil, 2017). O documento descreve ainda que as creches e pré-escolas:

ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto da comunidade, articulando-os em suas propostas pedagógicas tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades delas, diversificando e consolidando novas aprendizagens (Brasil, 2017, p. 36).

Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação - Seduc do Maranhão compreende que, quanto ao acesso de bebês e crianças bem





pequenas, a creche influencia o nível de bem-estar das pessoas ao longo da vida e os impactos positivos duradouros da creche nos sujeitos estão condicionados à qualidade das relações afetivas e de cuidados recebidos desde a primeira infância.

Tendo em vista essa compreensão, desenvolvemos a pesquisa com o objetivo de analisar as vivências do Centro Integral de Educação Infantil (CIEI) Creche da Liberdade, segundo os aportes teóricos da Abordagem Pikler, evidenciamos os impactos que a Formação Continuada em Contexto provoca nos cuidados de atenção pessoal dos educadores com os bebês e crianças, sua cooperação à aprendizagem e desenvolvimento.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

A formação continuada de professores (FCP) é um tema amplamente discutido e pensado pelos pesquisadores de diversas ciências. Nas últimas décadas, esse tema vem ganhando relevância por inúmeros fatores vivenciados nas instituições escolares, dentre eles pode-se citar a tomada de consciência de que a formação inicial é incompleta para o professor saber ensinar e ter uma identidade profissional. Atualmente, o docente vive um momento de crise ao ensinar, de rompimento com a educação tradicional e mudança de concepção e perspectiva:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro [...] (Freire, 1996, p. 23).

É pela “reflexão na ação”, no dia a dia, que a identidade docente se constrói no ofício de ser professor. Assumir a identidade docente refere-se sobre pensar quão relevante é a sua profissão para transformação social, repensando constantemente em sua prática. Isto é possível pela FCP (Schön, 1997).

A FCP permite essa transformação, pois possibilita o desenvolvimento profissional do professor, que após a reflexão sobre a sua ação,



gera mudanças no cotidiano de trabalho, de maneira contínua, ininterrupta, mobilizadora de esperança e de ampliação de saberes dos educadores (Marin, 1995). Ao pensar sobre a FCP, Oliveira-Formosinho (2002, p. 87) propõem um conceito de formação em contexto, que “[...] começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional”.

Articulada ao desenvolvimento profissional, focada nas questões do contexto, “[...] o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 87). O contexto leva a pensar sobre qual é a realidade situacional: Qual é o todo? Qual é a parte? É um movimento de um olhar para aquilo que é de cada um enquanto instituição: as experiências diárias, articuladas no âmbito educacional.

Quando se fala de educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas em ambientes coletivos de aprendizagem, “[...] a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é um requisito para pensar e fazer formação em contexto, pois que o peso histórico da pedagogia de infância tradicional precisa de ser refletido [...]” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 87). E a reflexão começa a partir do conhecimento do contexto em que a instituição se encontra.

O Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade atende, em tempo integral, bebês e crianças de um a três anos, de segunda a sexta-feira, numa jornada de 8h30, e na faixa etária de cinco anos em tempo parcial. A instituição está localizada no maior quilombo urbano da América Latina, no território quilombola urbano da Liberdade, que compreende os bairros de Camboa, Diamante, Fé em Deus, Liberdade e Sítio do Meio, onde o primeiro é da categoria a ser certificada pela Fundação Cultural Palmares no Maranhão, precisamente em 2019. O quilombo concentra cerca de 160 mil habitantes, muitos deles oriundos da região de planejamento do Litoral Ocidental e da Baixada Maranhense, regiões que concentraram grande número de negros escravizados.

A população da Liberdade também é majoritariamente negra e, apesar de sua histórica situação de vulnerabilidade social, é respon-





sável por uma vivaz produção cultural, expressa em inúmeras celebrações, entre elas o bumba meu boi, que dinamiza o turismo e a economia local.

A formação continuada em contexto é uma ferramenta de “[...] desconstrução do modo tradicional de fazer pedagogia da infância” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 88). E essa desconstrução tem um resultado transformador quando a formação ocorre na instituição, pela reflexão coletiva de problemática do cotidiano do grupo de professores e de um mesmo contexto que alimentará a caminhada em busca de um sonho de escola.

Nesse processo, o papel do gestor pedagógico ou coordenador pedagógico é de problematizar este cotidiano e, também, “[...] propor situações em que a vida da instituição e o conhecimento por ela produzido possam ser questionados, aprofundados e sistematizados”. Além disso, refere-se que “[...] a produção de uma cultura formativa pode ter por base fundamentos gerados a partir do próprio contexto em que a docência acontece, porém, antes, é necessário que se desenvolva a capacidade interpretativa do cotidiano” (Andrade, 2015, p. 252).

É a partir da homologia dos processos que Schön (1997) considera que interpretar o cotidiano, e pronunciá-lo no diálogo com seus pares, torna a reflexão mais consistente e ampla, propiciando a profundidade necessária para a “ação-reflexão-ação”.

Há muitos desafios com relação à formação continuada em contexto na Educação Infantil, dentre eles podem-se citar: uma formação inicial que não discute a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas; há uma cultura adultocêntrica de olhar o bebê e a criança; existem políticas incipientes que tratam de bebês, crianças pequenas e bem pequenas; inúmeros processos formativos não sustentado numa educação respeitosa a infância e “A lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (Schön, 1997, p. 24).

O movimento da formação continuada em contexto precisa problematizar as condições em que a educação de bebês e crianças é ofertada, observar se atende às necessidades de cada um, se o currículo contempla sua cultura e sua história.



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 de formação inicial dos educadores e funcionários do Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada por que 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 considerado 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

A premissa do trabalho no CIEI Creche da Liberdade sustenta um ambiente coletivo de aprendizagem com qualidade. Entre os seus princípios destaca-se a relação privilegiada do adulto com os bebês e crianças. É na vida cotidiana, que é garantido o suficiente para o desenvolvimento e o crescimento psicomotor e psicossocial de bebês e crianças (Falk, 2016 apud Pelizon; Freire; Chaves, 2018).

O interesse e a disposição do adulto, no cuidar e educar, ajudam o bebê e a criança a se desenvolverem, pois, a atividade autônoma e boa saúde são condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Atento às especificidades deles, isso se aprende em um processo contínuo de ação e reflexão sobre a prática (Schön, 1992), cabendo ao(à) educador(à) os gestos, fala e olhar para cultivar um relacionamento respeitoso (Appell; David, 2021), garantir a segurança afetiva e do ambiente, observar, registrar, documentar e interferir, quando necessário, sem ser invasivo (Soares, 2017).

A postura de um adulto – atento aos sinais dos bebês em suas ações – é imprescindível para a reorientação das práticas em um ambiente coletivo de aprendizagem de bebês e crianças. Uma instituição de Educação Infantil, que cultiva uma Formação Continuada em contexto, concebe os(as) professores(as) como profissionais de desenvolvimento humano, e destaca na docência a dimensão da interação direta e prolongada com a criança, com os pares e com a comunidade, sendo a interação ao mesmo tempo o próprio processo e parte significativa do



conteúdo da intervenção profissional (Formosinho; Machado; Mesquita, 2014).

Diante dessa perspectiva, vimos a pertinência dos princípios piklerianos nos estudos e investigações para sustentar as concepções de infâncias, bebês e crianças, e orientar os processos formativos de professores(as), funcionários(as) das equipes de apoio e das famílias. Tais princípios são: relação afetiva privilegiada, autonomia, motricidade livre e a importância de manter a boa saúde. Myriam David e Genevieve Appell, estudiosas dessa abordagem, definem esses princípios em uma de suas obras sobre o Instituto Lóczy. Falk (2016, p. 21), no livro *Abordagem Pikler: educação infantil*, os apresenta da seguinte maneira:

Valor da atividade autônoma; valor de uma relação afetiva privilegiada e a importância da mesma; necessidade de ajudar a criança a tomar consciência dela mesma e do seu entorno; importância de um bom estado de saúde física, que servem de base para a boa aplicação dos princípios precedentes, mas que é também resultado.

A Abordagem Pikler tem origem no trabalho que a pediatra Emmi Pikler desenvolveu com suas colaboradoras no Instituto Lóczy, orfanato em Budapeste, na Hungria, em 1946. No início, houve algumas dificuldades, mas a pediatra procurou resolvê-las ao estabelecer três objetivos a serem alcançados: provar seu sistema de educação; mostrar a validade de observar o bebê e a criança pequena enquanto estes vivenciavam as situações cotidianas da instituição para acompanhar o seu desenvolvimento; e, por fim, qualificar a relação das educadoras da instituição com os bebês e as crianças.

Foi ensinando às educadoras pela médica Emmi Pikler a “detectar a existência de problemas no lugar de negá-los, não cedendo à tentação de declará-los pouco importantes, ao contrário, procurando constantemente os meios para tratá-los, [...] aceitando se lançar nele e pagar o preço que expôs os princípios de sua abordagem” (Appell, 2021, p. 43).

Dessa maneira, nossa primeira ação foi institucionalizar espaços formativos no cotidiano do CIEI Creche da Liberdade, para todos(as) os(as) funcionários(as), a fim de romper com práticas pedagógicas que não compreendam o bebê e as crianças como sujeitos, constituindo-se enquanto pessoa na relação com os seus pares e os adultos.



A nossa concepção de bebês e crianças necessitava mudar para um novo olhar, ou seja, eles não estão alheios ao que acontece ao seu redor, eles são: “[...] históricos, culturais e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas experienciam, constroem a sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e elaboram sentidos sobre a natureza e a sociedade” (Brasil, 2010, p. 12).

Em ambiente coletivo de aprendizagem, na construção de vínculos afetivos, a visão de bebês e crianças sujeitos autônomos é importante, e, para tanto, romper com uma pedagogia transmissiva é fundamental (Oliveira-Formosinho; Gambôa, 2011). Toda uma instituição precisa fundamentar o seu trabalho em uma pedagogia da relação (Oliveira-Formosinho, 2011), e institucionalizar o espaço formativo a serviço das crianças e famílias.

Para Formosinho (2018, p. 21), a formação em contexto começa no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto profissional. Fundamentado no aporte teórico da Abordagem Pikler, o cotidiano do CIEI Creche da Liberdade foi revisitado, constantemente – a organização dos espaços e materiais, tempos e as relações afetivas privilegiadas de bebês e crianças com os adultos. Tivemos o desafio de observar, escutar, construir metodologia que problematizasse as

ações, ampliasse o diálogo e tornasse visíveis as transformações significativas nas atitudes dos adultos frente ao cuidar e educar.

O estudo sobre cuidados de atenção pessoal nos espaços formativos possibilita um percurso reflexivo, que faz com que cada funcionário(a) construa um novo olhar sobre os bebês e crianças: um olhar acolhedor, respeitoso ao processo investigativo deles, alteridade no diálogo etc. Ressaltamos que as práticas de cuidados e atenção pessoal dão consistências ao currículo de educação às infâncias na Abordagem Pikler.

A triade gesto, fala e olhar nutrem os momentos de cuidados com respeito, pois nenhum tipo de intervenção deve ser realizado à força, mas com respeito do adulto às conquistas do bebê e da criança. No



instituto Lóczy, a “doçura dos gestos” (Appell; David, 2021, p. 66) testemunha um reconhecimento permanente de que a criança é sensível a tudo que é feito para ela, e não pode ser manipulada pela vontade do adulto. “[...] a atenção será completa se a educadora observar não apenas com seus *olhos e ouvidos*, se responder não apenas com palavras e sorrisos, mas se tocar a criança com mãos delicadas, se souber aguardar e se *estiver pronta para dar uma resposta*” (Tardos, 2016, p. 69, grifo nosso).

A postura de cada adulto precisa ser de atenção plena aos bebês e crianças, sendo garantido na jornada um tempo de encontro para investimento na qualidade das relações: escutar para além das palavras, aproximações que acolhem e trazem aconchego sem invadir o espaço da pessoa.

Concebemos o espaço do CIEI Creche da Liberdade como um espaço formativo para todos(as), pois uma instituição de educação deve ser educativa para todos(as). Assim, consideramos que as ações de Formação Continuada devem alcançar todos os adultos que habitam, atuam e se relacionam na instituição. Portanto, o público-alvo da Formação Continuada é composto por professores(as), funcionários(as) das equipes de apoio e familiares que exercem o papel de educadores(as) dos bebês e crianças.

É importante ressaltar que entendemos nesse contexto a atuação de cada um desses sujeitos, e buscamos nesse processo ajudá-los a compreender e a exercer o seu papel de educador de maneira consciente. Com essa compreensão, organizamos os itinerários formativos da instituição, a fim de garantir que todos(as) estejam alinhados aos princípios, premissas e concepções, que garantam uma relação respeitosa com os bebês e crianças, e assim apoiem o seu desenvolvimento autônomo.

Os itinerários formativos são organizados por arranjos diferentes, a depender dos seus objetivos com encontros formativos voltados: a todos(as); só à equipe pedagógica; às famílias; à equipe da limpeza; à equipe da cozinha.

A concepção de Formação Continuada vivenciada por nós se distancia de uma perspectiva de treinamento, aperfeiçoamento ou ca-



pacitação, e não é vista como ação compensatória à formação inicial (Imbernón, 2009). Isso porque acreditamos que os adultos aprendem por meio do resgate das suas histórias de vida e de formação, na troca e na partilha entre os pares, na experiência refletida.

Nessa compreensão, reconhecemos os(as) participantes como sujeitos ativos da formação, o que caracteriza a experiência formativa como espaço e/ou tempo de produção de sentidos do/para o fazer na relação consigo, com o outro e com o mundo, e especialmente com os bebês e as crianças, e as suas “coisas”.

Dessa forma, podemos dizer que nossa concepção de formação se aproxima da autoformação. A esse respeito, Ferreira (2021, p. 10) esclarece:

A autoformação como experiência da ontologia do Ser não pode ser compreendida como didatismo, ação individual. Ela é um processo laborioso de dar sentido à existencialidade, vivido pelo adulto, impossível sem a experiência com o conhecimento, com o outro e com o meio.

Tendo em vista que a Formação Continuada em contexto contribui para a constituição dos adultos, são cultivados no CIEI Creche da Liberdade espaços formativos desde a sua origem com os(as) educadores(as) e demais funcionários(as) em setembro de 2021. O percurso formativo da instituição é organizado a partir de uma escuta da equipe, das crianças e das famílias, e da observação constante do trio gestor.

Ao iniciarmos o ano letivo, temos um período de 15 dias, com oito horas diárias, o qual intitulamos de jornada pedagógica, com pautas que atendam às necessidades de toda a equipe. No início do período letivo, com a chegada dos bebês e das crianças, um novo arranjo formativo se apresenta e, os(as) educadores(as) participam semanalmente de espaços formativos, como: grupo de estudos (4 horas), no momento da reunião pedagógica (3 horas) e da documentação pedagógica (3 horas). Vale pontuar que os(as) educadores(as) têm, semanalmente, três horas de planejamento e um dia (8 horas) reservado no mês para a formação de professores(as). Já a equipe de apoio, administrativo e de



saúde, participam de um encontro formativo de oito horas mensais, de acordo com tema proposto.

O encontro envolve toda a equipe, e caso seja necessário desenvolvermos temas diferentes, organizamos os grupos em espaços diferentes, e esse encontro mensal denominamos de *Parada pedagógica*, por ser um dia no qual todos(as) da instituição estão envolvidos(as) no estudo, e a condução desses encontros é sempre realizada pela gestora pedagógica, mas quando necessitamos organizar dois grupos, a gestora geral e a administrativa financeira conduzem com os(as) demais funcionários(as). Em relação às famílias, o momento formativo se dá na reunião de pais e mães, mas no segundo semestre de

2023 foi instituído, bimestralmente, um momento formativo com as famílias dos bebês e crianças, no intuito de aprofundarmos ainda mais os temas propostos.

Esse espaço formativo institucionalizado atravessou educadores, pais e funcionários. Os depoimentos abaixo confirmam:

Adriana Albuquerque, que trabalhou atendendo crianças bem pequenas e pequenas na instituição, diz que o espaço formativo:

[...] amplia nossos conhecimentos, nos faz refletir sobre nossas práticas no cotidiano e auxilia de forma significativa a construção de uma relação afetiva, respeitosa com o outro. O meu pensar em relação às crianças modificou; meu olhar é mais atento à necessidade de cada um, pois as vejo como sujeitos de ideias, potentes e autônomos no espaço que se encontram.

Fernanda Robson, professora referência do Berçário no ano de 2022, e da Creche I durante 2023, relata sobre a Formação Continuada em contexto:

As formações têm me permitido um novo olhar sobre a infância e educação infantil; me fez perceber quantos significados podem existir em gestos, fala, olhares dos adultos para com os bebês e crianças. Permitiu-me enxergar os bebês e crianças como pessoas capazes e curiosas que os permitem chegar às suas próprias conclusões, necessitando do vínculo afetivo com o adulto referência, de um espaço seguro respeitando as individualidades e os tempos de cada indivíduo.



Professora Zélia Mota afirma também que:

As formações ao longo do percurso na CIEI Creche da Liberdade me proporcionam cada vez mais o reconhecimento de uma infância viva, ativa e cheia de potência, e assim respeitá-la. Permite também transformar-me cada vez mais enquanto ser que forma, que reconhece a importância da autoformação para uma educação respeitosa e de qualidade.

De acordo com Nóvoa (1991) a formação e os seus feitos situam-se entre a ‘pessoa-professor e a organização-escola’. Percebemos por meio dos relatos e do cotidiano da instituição que as formações mais significativas acontecem nos contextos de trabalho, com a aprendizagem entre os pares.

Professores, funcionários, famílias quando coletivamente aprendem nos espaços formativos da creche sofrem transformações de valores e de comportamentos, se desenvolvem

e provocam a melhoria organizacional, mudanças em benefícios aos bebês, crianças, famílias e de toda a comunidade.

Meibe Raquel Gomes, profissional de apoio que exerce a função de auxiliar de serviços gerais, narrou na entrevista que o seu olhar sobre a criança foi transformado pela Abordagem Pikler: *“Ao cuidar dos bebês e crianças temos que ser afetos; as formações me ensinaram muita coisa: a ter um gesto, falar e olhar atencioso com eles, de respeito e cuidado”*.

José Pestana Júnior, pai de um menino que frequentou em 2023 a Creche 2B, crianças de três anos, comentou que o espaço formativo, para os pais e mães, tem: *“Ajudado a família a saber mais sobre como oferecer uma boa educação em casa, como cuidar, se relacionar melhor com nossos filhos. Naquilo que não sei como agir, a creche tem contribuído na educação do meu filho”*.

Portanto, pela “reflexão na ação”, os adultos começaram a mudar a forma de pensar e agir como observamos nas narrativas acima apresentadas, pois expressam as mudanças de atitudes dos adultos com os bebês e crianças, como: interessar-se pelo desenvolvimento físico e global dos bebês e das crianças; respeitar os caminhos que a própria natureza deles nos mostram de serem altamente potentes; construir



vínculo afetivo com eles; respeitar a sua livre exploração e a sua individualidade; atender às suas necessidades e entender que a sua constituição não acontece de fora para dentro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordagem Emmi Pikler tem como sustentáculo a relação privilegiada entre 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.

Assim, o desenvolvimento integral e autônomo dos bebês e crianças ocorre de forma contínua, por meio de ações indissociáveis do cuidar e educar. Na instituição, este fator é evidenciado principalmente na atuação dos(as) educadores(as), à medida que participam dos momentos formativos, compreendem que as práticas de cuidados privilegiado com bebês e crianças sustentam a criação de vínculo, o que permite ao bebê e à criança uma segurança emocional, que é um fator indispensável para o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Nesta senda, percebemos que a Formação Continuada em contexto deve ser pensada para um currículo de creche 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 os cuidados de atenção especial (alimentação, sono, banho e troca), mesmo avançando nesse aspecto, o refinamento dos gestos, falas, olhar de quem cuida de bebês e criança precisa ser permanente e autorreflexivo.

A partir dos relatos, constatamos o quanto o estudo da Abordagem Pikler em nosso espaço formativo tem contribuído no desenvolvimen-





to 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, oferta de materiais potentes, espaços seguros e a motricidade livre.

Compreendemos a potência dos estudos da Abordagem Pikler, e reconhecemos a sua importância ao pensar no bem-estar de bebês e crianças em espaços coletivos de aprendizagem; este estudo nos leva a refletir sobre a importância e urgência de uma continuidade de pesquisas acadêmicas nesta temática, ampliando o conhecimento da Abordagem Pikler.

Deste modo, essa pesquisa preliminar nos move a pensar sobre quais tipos de possibilidades formativas podem ser fornecidos aos(as) 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 cuidadores(as) conscientes da potência delas desde os primeiros meses de vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. **Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores/as: Acontecimento, Evento e Experiência nas Ciências**. Tese (Doutorado em Educação). Ijuí: Unijuí, 2015.
- APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem Insólita**. 1ª ed. São Paulo: Omnisciência, 2021.
- 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.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.
- 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 en acción**: el sentido del movimiento em la protoinfancia. Buenos Aires: Cinco, 2014.
- FERREIRA, Edith Maria Batista. **Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da Linguagem Escrita**: entrelaçamentos na pesquisa-formação. 2021. 299 f. Tese (Doutorado Acadêmico Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_EDITH-MARIA-BATISTA-FERREIRA.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e a transformação. Ramada: Edições Pedago Ltda, 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- 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.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- IGNÁCIO, Renate Keller. **Aprendendo a andar, aprendendo a confiar**. 5ª ed. Associação Comunitária Monte Azul: São Paulo, 2019.
- PIKLER, Emmi. **Moverse em libertad**: Desarrollo de la Motricidad Global. Madrid: Narcea, 1969.



NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**. Vol.4. n.01. 1991, p.63-76

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; GAMBÔA, Rosário. **O trabalho de projeto na pedagogia em participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAUJO, S. B. (org.). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto, 2018.



FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA ATUALIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO

André Ferreira Bezerra¹

Rinalva Sales de Oliveira Cabral²

Carlos André Sousa Dublante³

Resumo: Este artigo científico aborda a função social da escola na contemporaneidade, analisando tanto seus limites como suas possibilidades de intervenção no processo de ensino. A escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na promoção da igualdade social, porém, diversos desafios e obstáculos têm surgido ao longo da sua história. Trata-se de uma investigação qualitativa na forma de revisão bibliográfica. Neste estudo, temos como objetivo discutir questões relacionadas à função social da escola, destacando suas limitações e explorando as diferentes formas de intervenção que podem ser adotadas para potencializar o processo de ensino. Os resultados da discussão mostram a escola como instituição responsável pela transmissão e instrução dos conteúdos científicos, o professor como mediador indispensável no processo de ensino, além das limitações e desafios presentes tanto na prática pedagógica quanto na gestão do currículo e formação docente.

- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. andre.fb@discente.ufma.br
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. rinalva.sales@discente.ufma.br
- 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Professor adjunto IV do Departamento de Educação II - Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e professor permanente do Programa de Pós-graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGEPE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. São Luís/MA. carlos.dublante@ufma.br



Palavras-chave: Escola; Função Social; Mediação; Professor(a)

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel central na sociedade, não apenas como instituição de ensino, mas também como agente de transformação social. A função social da escola abrange uma série de objetivos, como garantir a educação de qualidade para todos através da transmissão e instrução dos conteúdos científicos, formar cidadãos conscientes e participativos, promover a igualdade de oportunidades e contribuir para o desenvolvimento humano e social. No entanto, a realidade atual apresenta desafios que impactam o pleno cumprimento dessas funções.

No presente artigo apresentamos uma investigação do tipo qualitativa na forma de revisão bibliográfica com o objetivo de discutir os limites e possibilidades que a escola tem em relação a intervenções no processo de ensino. Inicialmente, apontamos à luz do materialismo histórico de Marx a função social da escola imbricada na instrução e transmissão dos conteúdos mais elaborados, afirmando ser na escola o local para o ensino formal, relacionando com o conceito de mediação de Vygotsky, tendo o professor como protagonista indispensável para concretização do processo educacional.

Ao longo do texto fazemos inferências e conexões com alguns autores, seus posicionamentos e a realidade da escola contemporânea, destacando que diante de uma sociedade dinâmica em constante transformação, a escola é uma instituição com poder de modificar a realidade, porém possui limitações e possibilidades colocadas pelo currículo, gerando assim a promotora de ideologias inovadoras e ao mesmo tempo a conservadora, práticas reducionistas, produzindo assim cidadãos alienados.

Por fim discutimos os limites e possibilidades do ensino na escola olhando para os desafios presentes como formação inicial e continuada dos professores, necessidade de recursos e estruturas além da criação e implementação de políticas públicas para ajudar a superar pro-



blemas historicamente enraizados na educação. Assim, refletir sobre a função social da escola implica em perceber que ela não está isolada da sociedade, existe uma relação dialética entre escola e sociedade, uma vez que a escola exerce influência na sociedade e vice versa e esse movimento resulta em consequências na ação educacional e social.

O texto está estruturado em dois tópicos, o primeiro abordamos a escola e sua função social, no segundo os limites e possibilidades de ensino da escola, finalizamos a escrita com as considerações finais.

ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Historicamente a escola é uma das mais antigas instituições presentes na sociedade, responsável pela formação acadêmica ou ensino formal. Por muito tempo sua estrutura, configuração e forma se modificou diante das necessidades tanto individuais quanto de grupos que formam a sociedade como um todo em relação ao ajuntamento de pessoas em determinado lugar, cidade ou povoado. A busca por explicações dos fatos naturais ou sociais sempre movimentou o homem a pesquisar, investigar e questionar acerca de várias questões, dessa forma a construção do pensamento acadêmico ou científico foi influenciado pela mitologia grega, filosofia, teologia além claro da própria ciência moderna.

Contudo, mesmo sendo um espaço de oportunidades, de descoberta, de ampliação de horizontes e de formação crítica a escola não pode compensar todas as desigualdades sociais. Isso acontece por ser atribuída a ela funções e responsabilidades que distoam do seu real propósito. Para Saviani (2011, p. 15), “[...] é assegurar as mediações técnicas e pedagógicas necessárias para que ocorra a transmissão e assimilação do patrimônio cultural mais desenvolvido e elaborado que a humanidade já produziu no campo das ciências (exatas, naturais e humanas), das artes e da filosofia”.

Embora a visão tecnicista seja alvo de severas críticas por promover a alienação dos estudantes e professores que são transformados em meros repetidores com o senso crítico atrofiado, não se pode excluir



totalmente algumas práticas ao que diz respeito a ação docente. O professor como gestor da sala de aula tem autonomia para conduzir as aulas como líder, tendo como atribuição transmitir o conhecimento que adquiriu durante sua formação e experiência docente, além também de juntamente com os alunos construir novos conhecimentos, haja vista, o conhecimento prévio dos alunos do senso comum soma-se ao conhecimento formal gerando assim novas aprendizagens.

O conhecimento transforma realidades, a escola, embora tenha o potencial de promover a igualdade, muitas vezes reproduz e amplia as desigualdades presentes na sociedade. As pedagogias pós-modernas “centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (Duarte, 2011, p. 05). Ser agente de transformação da sociedade por meio do ensino desvenda os olhos para encher as várias possibilidades de ingresso ao conhecimento acadêmico presente nas universidades, além do acesso ao mercado de trabalho.

Desigualdades socioeconômicas e educacionais limitam a função social da escola. O materialismo histórico de Marx nos diz que para superar as desigualdades sociais é necessário conhecer a sociedade e seus aspectos. Tais aspectos desaguam na escola na forma de demandas sociais, emocionais, políticas e até mesmo pessoais, o que nos leva a questionar: quais são os limites e possibilidades de intervenção da escola em relação ao processo de ensino? Se a função da escola é instruir e transmitir o conhecimento formal, até onde ela pode ir para diminuir desigualdades e ao mesmo tempo cumprir com a missão de construção de conhecimento?

Tais questionamentos nos direciona para uma reflexão acerca da ação da gestão do conhecimento olhando para as práticas pedagógicas dos docentes. Para tanto é necessário perceber o contexto em que está situada a escola dos dias atuais, os atores que a compõe bem como os fatores internos e externos presentes em sua constituição como instituição formadora de cidadãos críticos. Através do materialismo histórico podems analisar a escola com toda sua complexidade. Segundo a



visão de Spirikine; Yakhot o materialismo histórico é uma filosofia que busca compreender a sociedade humana. Para os autores:

É o materialismo histórico, uma das componentes fundamentais da filosofia marxista-leninista, que elabora a teoria geral e o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, estuda as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens. Spirikine; Yakhot (1975b, p. 10).

O materialismo histórico de Karl Marx é uma teoria fundamental dentro da filosofia e da sociologia que busca explicar as transformações sociais e as relações de poder ao longo da história. No contexto do materialismo histórico, Marx desenvolve o conceito de dialética. A dialética marxista enfatiza a ideia de que as mudanças sociais ocorrem através de conflitos entre forças antagônicas. Esses conflitos geram contradições e contrapontos, levando a um processo de transformação social.

Diante de uma sociedade em constante mudança a escola por meio da ação pedagógica é responsável por gerar conhecimento formal, os estudantes devem ser intruídos nas ciências da natureza, sociais e/ou filosóficas com a intensão de se tornarem homens e mulheres capazes de transformar o mundo, a sociedade, através do trabalho. Dessa forma, ao modificar os meios de produção, o homem transforma a natureza em meios que permitem seu crescimento moldando assim a sociedade, pois somente a ação do homem é capaz de transformar o meio em que habita, o que deferencia-o dos animais irracionais.

O conhecimento produzido e transmitido na escola, historicamente tem contribuído para avanços em vários campos do conhecimento, de forma dialética podemos perceber um movimento de ir e vir, quando os alunos ao concluírem a etapa da educação básica adentram o ensino superior tornando-se profissionais atuantes em suas devidas áreas de atuação ou quando mesmo sem um curso superior participam do processo histórico de modificação da realidade através de carreiras autônomas que possuem parte importante na produção de bens e materiais.

Tantas demandas são direcionadas a escola, gestores e professores que minam os esforços de promover a elevação do nível cultural e





intelectual dos alunos, distorcendo do real papel da educação, a apropriação e transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, uma vez que para avançar na compreensão da sociedade, de acordo com Duarte (2006):

[...] o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam de forma teórica ou prática, direta ou indireta, para o processo de universalização da propriedade do conhecimento científico, artístico e filosófico por meio da universalização da escola pública, gratuita e laica. Uma escola que, desde a educação infantil até o ensino superior, efetivamente universalize a apropriação das formas mais elevadas, desenvolvidas e ricas do conhecimento humano (Duarte, 2006 b, p. 97).

Perceber a escola para além da aparência exige um exercício de reflexão sobre a importância dela na sociedade no sentido de entender sua composição, estrutura, missão, objetivos e metas enquanto instituição formadora de cidadão críticos. Um olhar mais superficial ver a escola como reprodutora de conhecimentos presentes nos livros que foram escritos por pessoas com um grau acadêmico elevado. Com um olhar mais profundo ela pode ser vista como formadora de cidadãos críticos ou alienados, reprodutores de conhecimentos em uma sociedade desigual.

De forma superficial ou mais profunda, as duas visões estão presentes nas escolas, um dos fatores que interferem nessa dinâmica certamente é o currículo e os métodos pedagógicos. O que é e como é ensinado nas escolas reflete de forma clara no tipo de cidadão, membro da sociedade, agindo criticamente ou alienado. Pois, o currículo e os métodos pedagógicos podem ser limitantes, não contemplando a diversidade de habilidades, interesses e necessidades dos estudantes.

Por meio da socialização na escola, o ensino pode ser orientado para o desenvolvimento dos alunos. Para Prestes; Tunes; Nascimento (2010, p. 60) “o desenvolvimento psicológico e cultural da criança é fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais”. Ainda segundo os autores:



a educação escolar participa significativamente desse processo de desenvolvimento, inicialmente por meio da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Essa imersão cultural que a educação formal propicia a criança, desde os primeiros anos escolares, é muito importante para os saltos qualitativos que ela pode vivenciar em seu desenvolvimento psicológico e social (Prestes; Tunes; Nascimento, 2010, p. 60).

Por não estarem separadas da realidade social, os conhecimentos filosóficos, sociológicos, educacionais, artísticos, culturais e religiosos estão imbricados no currículo uma vez que historicamente todos os envolvidos na composição da escola enquanto instituição feita por pessoas da comunidade, possuem suas crenças, ideais, cultura, tais dimensões ou esferas da vida social influenciam a socialização, instrução dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, sejam sociais, naturais ou exatos. Dessa forma, a escola é responsável por organizar momentos de socialização entre alunos e professores com vistas nas influências externas para assim cumprir com sua função social de transmitir e socializar os conhecimentos elaborados.

O currículo é uma das limitações da escola no ponto relacionado com a efetividade da função social, este implica em realizar seleção de conteúdos em detrimento de outros, que são estabelecidos por órgãos superiores como as secretarias e ministério da educação – MEC. Atualmente temos como legislação a ser seguida a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, além dos currículos elaborados em cada estado da Federação para a contemplação das regionalidades culturais e religiosas. Para a escola, administrar o processo de ensino com o objetivo de garantir a instrução e socialização dos conhecimentos citados anteriormente caracteriza-se demasiadamente desafiador, diante dos diversos fatores conflitantes.

Cabe a equipe gestora das escolas por meio da coordenação pedagógica conduzir formações e orientações voltadas aos professores para estes serem capacitados a exercitar sua criticidade analisando os currículos bem como os métodos de ensino de acordo com a realidade da escola, considerando a historicidade dos alunos, os conhecimentos científicos além dos fatores externos sociais e/ou religiosos. Para Sa-





cristan (2013, p. 17): [...] “De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

O desenvolvimento acadêmico dos estudantes está condicionado a mediação do professor ao ensiná-los, o ambiente escolar deve ser adequado e propiciar situações de aprendizagem de maneira efetiva. Ainda segundo Prestes; Tunes; Nascimento, (2010, p. 61):

[...] a formação e o desenvolvimento de conceitos científicos, comparados à formação e desenvolvimento de conceitos cotidianos, envolvem aspectos do pensamento infantil e o problema de sua sistematização por meio da educação formal. Segundo Vigotski (2007), os conceitos científicos são produzidos nas condições do ensino escolar e propiciam a formação de processos de generalização e abstração. O desenvolvimento dos conceitos científicos está fortemente ligado ao significado das palavras, e relacionado com desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da abstração, da comparação e da distinção – fatores diretamente relacionados com o pensamento teórico e largamente empregados na instrução escolar. A colaboração ou cooperação sistemática do professor com o aluno é fundamental para a promoção dos conceitos científicos.

A relevância da mediação do professor não retira deste a capacidade de transmitir o conhecimento científico por meio da sua prática pedagógica, pois ensinar é mostrar o caminho, a direção. Contudo, além das questões relacionadas ao currículo e metodologia, outro ponto fundante tem o poder de interferir no processo de ensino. As condições físicas e recursos, falta de infraestrutura adequada, recursos educacionais escassos e ambientes escolares desfavoráveis prejudicam a efetividade da função social da escola.

A visão da escola pública de forma geral é compreendida pela maioria da população caracterizada por estruturas de condições insuficientes e até mesmo inadequadas. A organização do espaço escolar desempenha um papel fundamental no processo educacional e no desenvolvimento dos estudantes. O ambiente escolar é muito mais do que apenas um local onde ocorrem aulas; é um espaço vivo e di-



nâmico que influencia diretamente o bem-estar, o aprendizado e o comportamento dos alunos.

Um ambiente escolar bem organizado pode estimular os sentidos dos alunos, através de um espaço atrativo e interessante para aprendizagem. Salas de aula bem estruturadas e recursos visuais adequados podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais envolvente e eficaz. priorizar a segurança e o bem-estar dos estudantes e professores, priorizar a segurança e o bem-estar dos estudantes e professores. A disposição do espaço e a disponibilidade de materiais podem influenciar a criatividade e a expressão artística dos alunos. Ambientes que incentivam a liberdade de pensamento e a experimentação contribuem para o desenvolvimento de habilidades artísticas e criativas.

Ressaltamos ainda ser fundamental a mediação do professor, porém a este deve ser propiciado as condições de trabalho adequadas para sua atuação, haja vista, a organização do espaço escolar ser essencial para criar um ambiente propício ao aprendizado, ao bem-estar e ao desenvolvimento integral dos alunos. Quando o espaço é planejado de forma cuidadosa e estratégica, ele se torna uma ferramenta poderosa para os educadores, promovendo uma educação de qualidade e uma experiência positiva para toda a comunidade escolar.

LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO NA ESCOLA

No cenário atual, a escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, é importante refletir sobre os limites e as possibilidades da atuação da escola no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, devemos considerar o contexto em que ela está inserida para compreendermos os limites e as possibilidades de intervenção da escola no ensino. A sociedade contemporânea enfrenta diversas transformações, como a globalização, o avanço tecnológico e a diversidade cultural, que impõem desafios para a educação. Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola não é o único agente responsável



pela aprendizagem dos alunos, mas deve ser um espaço que estimule o desenvolvimento integral do estudante.

Um dos principais desafios da escola é criar um ambiente propício para o aprendizado. Ir além da transmissão de conteúdos e valorizar a formação de habilidades socioemocionais nos estudantes demanda uma gestão articulada do currículo. Como afirmamos anteriormente, é na escola que os conteúdos científicos devem ser transmitidos, apesar desta ser uma das funções primárias da escola, ela deve ir além, ou seja, superar algumas limitações com o objetivo de avançar diante dos limites impostos pelo currículo. Essas habilidades, como a comunicação efetiva, a empatia e a resolução de problemas, são fundamentais para a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade.

Além disso, a escola precisa adaptar-se às necessidades dos estudantes e dos professores, considerando suas particularidades e potencialidades. O modelo tradicional de ensino, baseado na aula expositiva, já não é suficiente para preparar os alunos para os desafios do século XXI. Para tanto, oferecer uma educação inclusiva e diversificada, que respeite as diferenças individuais e promova o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem por meio de um currículo que valorize a diversidade, promova a interdisciplinaridade e estimule a participação ativa dos estudantes pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e o alcance dos objetivos sociais da escola.

Para atingir esses objetivos, é necessário que a escola conte com professores capacitados e engajados. Na visão de Imbernón (2010, p. 10), “não podemos falar e nem propor alternativas para a formação permanente, sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação”. Assim é fundamental investir na formação continuada dos professores, oferecendo-lhes suporte e recursos para que possam construir seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante que a escola promova uma cultura de colaboração entre os professores, permitindo a troca de experiências e a discussão de estratégias de ensino.





Outra questão relevante é a avaliação do aprendizado dos alunos. A escola deve ir além das tradicionais provas e trabalhos escritos, buscando formas mais abrangentes e participativas de avaliação. A avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico e de estímulo ao desenvolvimento, permitindo que o aluno compreenda seus avanços e identifique suas dificuldades. Para Luckesi (2018, p. 27):

[...] epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade.

A atuação docente inovadora é essencial para a melhoria do ensino e para a formação de alunos mais preparados e capacitados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Neste contexto, é fundamental que os educadores busquem constantemente novas abordagens e estratégias pedagógicas para promoverem uma aprendizagem significativa e engajadora. No entanto, apesar das diversas possibilidades de intervenção da escola no ensino, é importante reconhecer que existem limites para sua atuação. Primeiramente, a escola está inserida em um contexto social e político, que determina suas condições de funcionamento. A falta de recursos financeiros e a burocracia são obstáculos que podem limitar suas ações e prejudicar a qualidade do ensino.

Uma das principais características da atuação docente inovadora é a capacidade de adaptar-se às necessidades e características individuais dos alunos. Cada aluno possui sua própria forma de aprender e compreender o mundo, e cabe ao educador identificar e explorar essas diferenças, realizando mediação e a aplicação de técnicas de avaliação emancipadoras. Ao invés de se limitar a provas e testes tradicionais, o professor pode recorrer a outras formas de avaliação, como projetos, apresentações, debates e produção de vídeos ou outros materiais multimídia. Essas formas de avaliação permitem aos alunos demonstrem suas habilidades e competências de maneira mais contextualizada e



aplicada, estimulando a criatividade e a capacidade de resolver problemas reais.

No entanto, é importante ressaltar que a atuação docente inovadora não se resume apenas à adoção de novas estratégias e técnicas pedagógicas. Para ser verdadeiramente inovador, o professor deve estar constantemente atualizado e em busca de conhecimentos sobre sua área de atuação. Além disso, é fundamental que o educador esteja aberto a ouvir os alunos, levando em consideração suas opiniões e sugestões, e esteja disposto a refletir e ajustar sua prática de ensino de acordo com as necessidades dos estudantes.

Além disso, a escola não pode ser responsabilizada exclusivamente pelos resultados do ensino. A família e a sociedade como um todo desempenham um papel importante na formação dos indivíduos. Portanto, é necessário que haja uma articulação entre a escola, a família e a comunidade, de forma a promover uma educação integral e contextualizada.

É válido ressaltar que as possibilidades de intervenção no processo de ensino dependem de políticas públicas e investimento na educação, ações governamentais que priorizem a educação, com investimentos em infraestrutura, formação de professores e recursos pedagógicos, podem contribuir para a melhoria da função social da escola, além das parcerias e envolvimento da comunidade, pois o engajamento da comunidade, incluindo pais, responsáveis e instituições locais, pode fortalecer a função social da escola, criando uma rede de apoio e participação ativa na formação dos alunos.

Um contra ponto, acontece na relação dialética referente as práticas pedagógicas dos professores gerando uma dicotomia sobre qual postura adotar, uma mais conservadora ou outra mais moderna. Diante das transformações tecnológicas, adotar uma postura conservadora em sala de aula se torna inviável na maioria dos casos, tendo em vista o grau elevado de questionamentos levantados pelos estudantes como por exemplo o porquê de determinado conteúdo ser necessário, dentre vários outros. A questão central é, o professor deve fazer escolhas e traçar estratégias de ensino para conseguir instruir e mediar os alunos.



A gestão do ensino na sala de aula requer a adoção de práticas que propiciem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que os professores atuem como líderes facilitadores, estimulando a autonomia e a colaboração entre os alunos. De acordo com Silveira (2017, p. 87), “a liderança na sala de aula está associada a uma postura que valoriza o diálogo, a escuta ativa e o estabelecimento de relações de confiança com os estudantes”. Dessa forma, os alunos se sentem motivados a participar das atividades pedagógicas, tornando-se protagonistas do próprio aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber a escola como instituição responsável pela formação acadêmica promove um sentimento de pertencimento e acolhimento voltado para o alinhamento de propostas e práticas pedagógicas que correspondam às necessidades que surgem do processo de ensino. Os vários atores que compõem toda a estrutura escolar possuem funções distintas além de atribuições diversas que juntas transformam a realidade através de uma educação voltada para formação de alunos críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres.

A função social da escola na atualidade enfrenta desafios e limitações, mas também apresenta possibilidades de intervenção no processo de ensino. Superar as desigualdades sociais e educacionais, promover um currículo inclusivo e interdisciplinar, e envolver a comunidade são algumas das estratégias que podem ser adotadas para potencializar o papel transformador da escola. É fundamental que governos, educadores, famílias e sociedade em geral se unam em prol de uma educação de qualidade, garantindo a plena realização da função social da escola.

Portanto, para ir além da transmissão e instrução de conhecimentos científicos é necessário perceber a escola como espaço capaz de exercer influência sobre a sociedade, apesar das limitações impostas pelo currículo, gestão de recursos, formação docente e várias outras, podemos esperar a educação nas ações que são desenvolvidas na



escola, estas nos dias atuais consideram a historicidade do professor e dos estudantes com planejamentos alinhados e pensados na realidade local e única de cada unidade escolar.

Assim, mesmo diante dos desafios e limitações a função social da escola permanece viva, pois ainda temos gestores e professores comprometidos com a aprendizagem dos nossos alunos. Ressaltamos ainda com escrita desse artigo que não temos a pretensão de encerrar a discussão sobre o assunto tratado, tão pouco suprimir outras opiniões, mas acreditamos ser fundante perceber a escola como espaço promotor de mudanças na sociedade, mesmo diante de suas limitações as possibilidades de avançar são reais.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2011a.
- DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de J.S. Padilha. Artmed. (2010).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. O que aprendi em cinquenta anos de vínculos com esse tema. São Paulo: Cortez, 2018.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. e NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia Histórico-cultural. Em A. M. Longarezi e Roberto V. Puentes (Orgs.) **Ensino Desenvolvemental**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 57-78.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVEIRA, R. B.; GONÇALVES, L. F.; MARASCHIN, M. S. A formação de professores na educação profissional e tecnológica e a



complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 81–93, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5712. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5712>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Histórico**. São Paulo: Estampa, 1975b.



IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Elias Sales Ferreira¹

Francisco de Assis Carvalho de Almada²

Resumo: O presente texto trata do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enfocando a mudança da atividade lúdica para a atividade de estudo, um processo considerado difícil para a criança e seus pais por apresentar novas exigências educacionais. Tem como objetivo analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enfatizando a mudança da atividade lúdica. Metodologicamente o trabalho foi construído através de uma pesquisa bibliográfica e que tem como referência a teoria Histórico-Cultural. Para essa teoria, o trabalho educativo se constitui como atividade intencional, voltado para o fim de dirigir o pleno desenvolvimento psíquico da criança. Dessa forma, destaca-se o papel do professor como mediador da cultura e estimulador de novas necessidades na criança. Nosso foco foi o processo a sequência das

- 1 Licenciado em pedagogia pela Universidade São Marcos FASAMAR-TO. Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade Ibra de Brasília-FABRAS-DF. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Campus de Imperatriz-Universidade Federal do Maranhão (UFMA). elias.salles001@gmail.com.
- 2 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1989). Mestre em Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeño – Havana, República de Cuba (1999). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos-Universidade Federal do Pará (2005) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília (2011). Atualmente é Professor Associado I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão e Professor Classe D, Nível 3 do Centro de Ciências de Imperatriz – Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Campus de Imperatriz. Tem experiência na área de Didática, Fundamentos Educacionais e Pesquisa Educacional. E-mail: francisco.almada@ufma.br



atividades principais da criança, tais como a comunicação emocional, a atividade objetal e a brincadeira. Concluímos que quando a criança passa pelas atividades principais, próprias de cada etapa da infância - principalmente a brincadeira - ela atravessa esse processo de forma mais tranquila. Por isso, recomendamos que os professores dos períodos que compreendem a infância estejam atentos às atividades principais da criança, especialmente sobre as brincadeiras.

Palavras-chave: Infância. Transição para o Ensino Fundamental. Atividade Principal.

INTRODUÇÃO

A partir da definição constitucional da criança como cidadã e sujeito de direitos e das determinações legais da Lei 9394/96, a Educação Infantil passou a ser anunciada como direito

da criança pequena e responsabilidade do Estado, fazendo parte do sistema nacional de educação como primeira etapa da Educação Básica. Em função disso, seu professor deve possuir formação para o magistério, preferencialmente em cursos de licenciatura plena, como os demais professores da Educação Básica (Almada, 2015). Essas conquistas, segundo Almada (2015), são frutos da luta de vários movimentos sociais, principalmente os desencadeados por educadores, ocorridos nas décadas de 1980 e 1990 que, no âmbito de suas reivindicações, exigiam, entre outros direitos, a definição de novas políticas para a formação dos profissionais da educação, incluindo os professores para a Educação Infantil. Conforme Freitas (2002) e Cerisara (2002), os educadores partiam do entendimento de que a atividade educativa com a criança pequena não dispensa o rigor científico, devendo, portanto, ser fundamentada em conhecimentos teóricos, principalmente naqueles que tratam da infância, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

No entanto, apesar dos avanços e das conquistas legais do final do século XX e início do século XXI, novos contornos que se delinearão para a Educação Infantil e para a formação dos seus profissionais es-



tão cada vez mais subordinados às políticas econômicas definidas pelo capitalismo através dos organismos financeiros internacionais. Duas das grandes marcas dessa subordinação podem ser citadas: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos pela Lei 11.274 (Brasil, 2006) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, considerando esse contexto, delimitamos este trabalho ao objetivo de analisar a transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental, enfatizando a mudança da *atividade lúdica* - da brincadeira - para a *atividade de estudo*. Esse processo é visto por muitos pais e educadores como radical por apresentar novas exigências para as crianças que, muitas vezes, não conseguem se adaptar às novas rotinas e responsabilidades que a escola passa a exigir.

A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental é bastante angustiante para a criança pequena em função das mudanças no ambiente escolar, nas expectativas de aprendizado e nas rotinas diárias, principalmente após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme determina a Lei 11.274 (Brasil, 2006). É também angustiante para os educadores porque no Ensino Fundamental o foco é na escolarização, com a introdução de disciplinas específicas, o que exige novas abordagens e novos comportamentos por parte das crianças. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as distâncias entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ficaram ainda maiores em função do abismo existente entre essas duas etapas da Educação Básica. Em sua estrutura, a BNCC desconsidera a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. Além disso, a mudança de uma etapa para outra é feita de forma estanque, sem a devida gradualidade em termos de conteúdos e metodologias.

É importante destacar que a BNCC define as competências e as habilidades essenciais que devem ser garantidas na Educação Básica, mas houve um enorme esforço por parte do governo e no próprio documento em reafirmar de que não se trata do currículo. Portanto, é de responsabilidade dos Estados e Municípios elaborarem suas propostas de ensino levando em consideração suas realidades locais de modo que assegure a todos/as os/as estudantes as aprendizagens previamen-



te definidas na base. No entanto, quanto mais adentramos as escolas públicas mais percebemos a força da BNCC como currículo.

Em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a referida base apenas informa que a transição requer muita atenção por parte dos/as docentes, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

O presente texto, de natureza teórico-conceitual, apoiou-se nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é o pensador soviético Lev Semenovich Vigotski (1896-1934)³. Essa teoria, com base no materialismo histórico e dialético, entende que o homem não nasce dotado das características humanas, como inteligência, consciência e personalidade, nem as desenvolve de forma espontânea, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza. Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Rego, 2003). Assim, diferentemente das demais escolas de pensamento, a teoria Histórico-Cultural concebe a criança como sujeito social, fruto de uma construção histórica, que se desenvolve pelas experiências que adquire através das atividades que realiza em cada etapa do período que corresponde à sua infância.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: UMA CONQUISTA HISTÓRICO-CULTURAL RECENTE

Inicialmente, vale destacar que a concepção de infância e desenvolvimento infantil, na forma como entendemos hoje, é uma conquista

3 Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovich Vigotski. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski. Exceto nas referências bibliográficas por respeito à grafia do texto original.





social construída nos últimos 200 anos da história da humanidade (Mello, 2007). Antes do advento da modernidade, as crianças trabalhavam, iam para a guerra e até se casavam (Ariès, 1981). Segundo Mello (2007), fatos que hoje são motivos de indignação e denúncias eram usuais e aceitos dois séculos atrás. Essa situação começou a mudar a partir das teses de pensadores como Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e de educadores como Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) sobre o desenvolvimento humano. Rousseau definiu a infância como a idade das possibilidades e das necessidades. Com sua personagem Emílio, reivindica a especificidade infantil à criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida. Froebel, por sua vez, foi o primeiro educador a justificar o uso do brinquedo para educar crianças em idade pré-escolar. A partir desses posicionamentos, “Pode-se projetar sobre ela [criança] a esperança de mudança, de renovação social e renovação moral” (Kishimoto, 2005, p. 24).

Mello (2007) aponta que, a partir do século XIX, a criança passou a ser objeto central de estudo de todas as Escolas de Psicologia que se desenvolveram nesse século, acumulando uma diversidade muito grande de explicações relacionadas à infância. No entanto, de forma bem generalizada, sem explicações mais profundas sobre as formas didáticas de potencializar o desenvolvimento da criança. Foi, portanto, somente no início do século XX que a brincadeira passou a ser reconhecida como a atividade principal da criança. Ou seja, como a atividade que mais promove o desenvolvimento durante a infância (Elkonin, 2017). A Teoria Construtivista, desenvolvida pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), e a Teoria Histórico-Cultural centram seus estudos na criança e em seu desenvolvimento. Embora com posicionamentos bem diferenciados, tornaram-se as maiores referências de estudos no período que corresponde à infância. Consequentemente, Piaget e Vigotski, hoje, são as grandes referências quando se trata da educação e do desenvolvimento da criança pequena.

A teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento infantil é moldado não apenas pela herança genética, mas também pelas condições materiais de vida da criança, pela organização social e pelo



contexto histórico em que ela está inserida. Portanto, o desenvolvimento “[...] se efetua sob a influência determinante das condições de vida e de educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência e diretriz dos adultos” (Elkonin, 1969, p. 193). Além de a criança não nascer dotada de características como inteligência, consciência e personalidade, ela não desenvolve essas características de forma espontânea, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza (Mello, 2004). Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá por meio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Para a teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento psicológico infantil não se caracteriza por fases ou estágios que se sucedem em uma ordem fixa e universal. Contudo, não secundariza a periodização em sua análise (Facci, 2004). De acordo com Mello (2004) e Facci (2004) a periodização tem grande importância na medida em que evidencia e esclarece a questão da sensibilidade de determinados períodos a certos tipos de influência educativa, bem como permite a compreensão das leis de transição de um período a outro do desenvolvimento da criança.

Vale destacar que não podemos falar de criança na concepção Histórico-Cultural sem falar do conceito de atividade principal. Aqui precisamos esclarecer que, para a teoria Histórico-Cultural, *atividade* é a categoria fundamental para compreender o desenvolvimento humano porque é o conceito-chave, explicativo, do processo de mediação do desenvolvimento humano. É uma ação orientada para um objetivo e mediada por instrumentos. Leontiev (2004) define a atividade como um processo mediador entre o ser humano e a realidade a ser transformada por ele. Considera que essa relação é dialética porque não é só a realidade que se transforma, mas também o ser humano, ocasião em que reproduzem mudanças significativas em seu psiquismo e em sua personalidade.

A criança, em cada etapa de seu desenvolvimento, “[...] se distingue por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes tipos de ensino



ou diferentes influências dos adultos. A existência desses períodos sensitivos se explica pelo fato de que o ensino influencia principalmente aquelas que estão em processos de formação” (Mello, 2004, p. 146). Em cada um desses períodos, a criança desenvolve uma *atividade principal* e esta é responsável pelo seu desenvolvimento psíquico. No entanto, isso não é um processo simples, porque esse tipo de desenvolvimento não é um mecanismo adaptativo da criança ao meio, e sim uma unidade entre a afetividade e o intelecto.

Elkonin (1987) aponta que as atividades principais, no período que vai de zero a seis anos, que mais contribuem para o desenvolvimento da criança, são: (1) *a comunicação emocional*; (2) *a atividade objetiva* e 3) *o jogo de papéis* (brincadeira de faz-de-conta).

Desde que adequadamente mediadas por alguém com mais experiência que a criança, Vigotski (1996) afirma que, após o nascimento, a criança se encontra diante de situações completamente diferentes das condições de vida e desenvolvimento intrauterino. É aí que começa seu desenvolvimento psíquico por meio da apropriação da cultura. Para enfrentar essa nova situação, a criança dispõe, fundamentalmente, de sua atividade nervosa superior e dos cuidados que recebe das pessoas que estão ao seu redor, iniciando, assim, sua sociabilidade.

A *comunicação emocional* é a primeira atividade principal da criança. Ou seja, é a atividade que mais promove seu desenvolvimento no período que vai, aproximadamente, do primeiro ao décimo oitavo mês de vida. E se dá pela iniciativa antecipadora do adulto de falar com a criança - antes mesmo que ela seja capaz de responder ou atender a essa fala.

Nessa etapa do desenvolvimento é muito importante que o adulto tome a iniciativa de falar com a criança, mesmo que ela não compreenda, isso cria a base para entendimento do mundo ao seu redor. É o adulto quem apresenta à criança o mundo da linguagem por meio da palavra que lhe é comunicada desde seu nascimento. É ele, também, que atribui significados aos objetos que rodeiam a criança nesse período. Elkonin (1987) chama a atenção para o fato de que a ausência da comunicação emocional é prejudicial ao desenvolvimento psíquico da criança nesse período.



Na sequência do desenvolvimento, a *atividade objetal* ou *atividade com os objetos* se constitui a nova formação na primeira infância. Essa atividade relaciona-se à linguagem pela necessidade que a criança tem de estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos (Facci, 2004). Nessa atividade, as experiências acumuladas pela criança formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento. Segundo Mello (2004), inicialmente o desenvolvimento do pensamento acontece segundo as imagens daquilo que a criança está fazendo no momento. Depois, ela pensa com as imagens que vão ficando em sua memória e, só mais tarde, com a aquisição da linguagem oral, o pensamento se torna verbal.

Na atividade com objetos acontece, também, o desenvolvimento da memória, da atenção e da própria linguagem oral. Ao organizar os objetos que vai conhecendo (os pesados, os leves, os sonoros, os redondos, os quadrados...), a criança vai criando as condições para o desenvolvimento da fala e aprimorando a sua coordenação motora. Assim como na comunicação emocional, nessa fase, é muito importante a participação do adulto. “Claro que o domínio destas ações não será possível sem a participação dos adultos que mostram às crianças o uso dos objetos, manipulando-os junto com elas” (Elkonin, 1987, p. 16). Portanto, não basta rodear a criança de objetos sem lhe ensinar a maneira adequada de usá-los. A manipulação é também uma atividade mediada. Através da exploração e pelo ensinamento do uso dos objetos pelo adulto, a criança assimila o significado permanente deles e, ao mesmo tempo, algumas regras do comportamento social.

Elkonin (1987) aponta três fases importantes na atividade com objetos: (1) *primeira fase* - uso indiscriminado do objeto, sem qualquer relação com a utilidade para a qual ele foi elaborado; (2) *segunda fase* - uso do objeto apenas em sua função direta, mas sem as abstrações que possam estar contidas nele; (3) *terceira fase* - uso livre do objeto, sobretudo consciente de sua função específica.

Assim, operando com os objetos, a criança apossa-se do mundo concreto da criação humana, toma consciência das ações realizadas



com eles e, com isso, amplia seu desenvolvimento e consciência do mundo objetivo.

Conclui-se, portanto, que quanto mais a criança tem oportunidade de manipular objetos, percebendo diferenças, semelhanças, cores e sons, cada vez mais ela amplia seu desenvolvimento psíquico e motor. Para Vigotski (1996), o mundo dos objetos é mais que um mundo inanimado. Mas, repetimos, é pela mediação que a criança estabelece relações mais amplas com o universo circundante, com as pessoas e os objetos da cultura.

Na sequência do desenvolvimento infantil, por volta dos três anos de idade, sua atividade principal passa a ser o *jogo do faz de conta* ou a *brincadeira*⁴. Na brincadeira, a criança vai, principalmente, aprendendo a conviver em grupo e a controlar a própria conduta. “Sobre sua base [da brincadeira] se forma, na criança, a aspiração para realizar atividades socialmente significativas [...] e por isso se constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar” (Elkonin, 1987, p. 118). Lembrando que o controle voluntário da vontade é uma função psicológica superior que não é dada com o nascimento biológico, mas aprendida na convivência social.

No campo da inteligência, a brincadeira é a atividade que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança; porque é por meio dela que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra socialmente. O faz de conta é, portanto, a atividade que orienta a criança no sentido mais geral e fundamental da atividade humana (Facci, 2004; Mello, 2004 e Almada, 2015). É através das brincadeiras que a criança começa a se conhecer e ter controle do seu comportamento. Segundo Almada (2015), pela brincadeira a criança tem oportunidade de se construir socialmente, porque é a partir da espontaneidade do brincar que ela manifesta as expressões vivenciadas em seu contexto familiar e social e vai adquirir outras e, assim, ampliar seus horizontes sociais, preparando-se para o ingresso na escola de Ensino Fundamental sem medo e sem traumas.

4 Em russo, segundo Zoia Prestes, no prefácio de *Imaginação e criação na infância* de VIGOTSKI, Lev Semenovich. São Paulo: Ática, 2009, obra da qual é tradutora, a palavra *igra* é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo.



A criança, durante o desenvolvimento da “[...] consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira, tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (Leontiev, 2006, p. 121). Ela ainda não dominou e nem pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. Contudo, pela brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar qualquer ação e resolver a contradição entre a necessidade e a impossibilidade de agir. “Só no brinquedo as operações erigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições com preservação do próprio conteúdo da ação” (Leontiev, 2006, p. 122).

Independentemente de qual seja a brincadeira, a criança cria uma realidade que responde às suas aspirações e aos seus anseios. Contudo, pela brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar qualquer ação e resolver a contradição entre a necessidade e a impossibilidade de agir. “Só no brinquedo as operações erigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições com preservação do próprio conteúdo da ação” (Leontiev, 2006, p. 122). No entanto, é importante destacar que é a linguagem que torna possível o faz de conta, a criação da situação imaginária. Mas a criação não emerge do nada. Ou seja, não basta, na escola de Educação Infantil, disponibilizar o brinquedo, a criança e o espaço. É preciso um trabalho intencional de construção histórica e participação da criança na cultura. Não estamos afirmando que não deva haver momentos em que a criança tome a iniciativa de brincar sozinha, principalmente porque ela faz isso em casa; mas estamos afirmando que na escola de Educação Infantil, a brincadeira, na maior parte do tempo, deve ser uma atividade mediada.

No Brasil, a criança tem assegurados direitos, inclusive o direito de brincar, por meio de leis, regulamentações e pareceres, dentre os quais o direito à educação em instituições educacionais e com professores com licenciatura plena, conforme preconizam a Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adoles-



cente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares =Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), dentre outros documentos legais.

Segundo Almada (2015), uma das primeiras constatações a que se chega ao estudar a concepção de infância na Escola de Vigotski é sua oposição às teses defendidas pelas teorias que concebem a infância associada ao despreparo e marcada pelo traço da incompletude, cujo desenvolvimento depende mais das condições biológicas do que da aprendizagem. Opondo-se a essas concepções, a teoria Histórico-Cultural considera a infância como resultado da construção histórica e social em que a transmissão da cultura desempenha um papel decisivo na formação de suas funções psíquicas superiores. De acordo com Vigotski (1996), embora a criança nasça com ilimitadas capacidades, não nasce dotada das aquisições histórico-culturais da humanidade.

Na visão de Vigotski e de seus colaboradores, o trabalho educativo se constitui como atividade intencional, voltado para o fim de dirigir o pleno desenvolvimento psíquico da criança. Dessa forma, destaca-se o papel do professor como mediador da cultura e estimulador de novas necessidades na criança.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO MEDIADO

Da compreensão de que a atividade principal da criança deve ser um processo necessariamente ativo por parte da criança e significativo para garantir a apropriação do conhecimento, nasce uma questão que emerge na reflexão que fazemos neste trabalho. Como deve ser a transição da Educação Infantil ao o Ensino Fundamental.

O fazer compartilhado entre o educador e a criança é a garantia de que ela mantenha uma atitude ativa em relação ao conhecimento já adquirido e que, ao mesmo tempo, prepare o terreno para que ela conheça o novo. A participação da criança em todas as atividades principais que ela desempenha, em momento algum desqualifica o trabalho



intelectual do educador. Ao contrário, qualifica-o ainda mais, uma vez que esse trabalho compartilhado possibilita a atuação da criança em níveis cada vez mais elevados de ensino e a internalização de aptidões, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas.

Em nenhuma teoria de aprendizagem a passagem de uma etapa do desenvolvimento para outra se dá de forma estanque. Em Piaget, por exemplo, os estágios são uma consequência das modificações dos esquemas de assimilação nos seus aspectos ontológicos e epistemológicos. O que caracteriza determinado estágio é o tipo de esquema característico usado pelo indivíduo. Ou seja, muito antes de alcançar o estágio seguinte, a criança já apresenta habilidades e comportamentos próprios do estágio seguinte. E no estágio seguinte ainda apresenta habilidades e comportamentos próprios do estágio anterior. Na teoria Histórico-Cultural, a passagem de uma atividade principal à outra também se dá de forma gradual. Por exemplo, na atividade de brincadeira ainda constam aprendizados referentes à comunicação objetal. O que estamos querendo afirmar com isso? Que na etapa final da Educação Infantil já despontam traços da escolarização e que na escolarização, até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda devem permanecer traços da educação infantil, inclusive o uso da ludicidade.

O que não se pode perder de vista, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é a atividade principal específica que caracteriza as diferentes etapas do desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o indivíduo entra em contato com os novos conhecimentos e internaliza aptidões e capacidades. Isso se faz possível, segundo Mello (2004)⁵, quando o educador conhece os níveis de desenvolvimento real e próximo das crianças, quando conhece as regularidades do desenvolvimento delas, ou seja, conhece quais as funções psíquicas que se encontram em desenvolvimento em determinada etapa e que constituem os períodos mais adequados às influências da educação.

5 A autora supracitada não estava se referindo à passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, mas em relação ao avanço nos processos cada vez mais elaborados de conhecimento da criança. Mas, de forma análoga entendemos que o processo é o mesmo.



Algumas das maiores dificuldades na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental incluem:

Adaptação da criança a estruturas mais formais. Os professores precisam entender que as crianças precisam se acostumar com horários mais fixos, com a nova organização do ensino, agora em forma de disciplinas. Existe algo fundamental nesse processo, que é a flexibilização. Isso é possível quando o educador conhece a realidade em que a criança se encontra.

Aumento das demandas escolares. O professor precisa entender que o currículo se torna mais desafiador para a criança, exigindo maior concentração e habilidade de estudo. No entanto, a compreensão de que o educador tem um papel essencial no processo de desenvolvimento humano não deve levá-lo a pensar que o ensino deva ser centrado exclusivamente naquilo que está prescrito no currículo. Ainda que o educador deva interferir, de forma intencional, por meio do processo de ensino, para fazer avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, isso não significa absolutamente que se possa ensinar à criança tudo aquilo que acreditamos ser conveniente, sem considerar as particularidades de seu processo de aprendizagem.

Desenvolvimento da autonomia. No início da escolaridade, espera-se que a criança seja mais independente tanto no que se refere às tarefas de aprendizagem quanto em sua organização pessoal. Mas aqui vai outro lembrete no que se refere ao desenvolvimento próximo: para garantir que o processo de ensino impulsione ao máximo o desenvolvimento da criança, o professor precisa conhecer também as especificidades do desenvolvimento de cada criança.

Socialização. Lidar com expectativas mais altas e a necessidade de se adaptar ao novo ambiente, mesmo que seja na mesma escola, pode gerar ansiedade e desestabilizar as habilidades sociais. Para Lima e Mello (2006), a tarefa do professor da infância é, sobretudo, a de satisfazer as necessidades de conhecimento e de atividade da criança, despertar nela novos interesses e ensinar-lhes novos modos de agir. “Para isso, esse profissional (re)conhece seu papel de mediador e a atitude ativa da criança em todos os momentos da rotina diária da instituição



educativa e, de forma efetiva, nos momentos de brincadeira” (Lima e Mello, 2006, p. 26). Portanto, entender os fatores que inibem a socialização da criança é papel do professor da infância.

Gestão emocional. Uma das situações enfrentadas pela criança ao ingressar no Ensino Fundamental é saber lidar com expectativas de estudos mais avançados e de se adaptar a um

novo ambiente. Esses fatores podem ser emocionalmente desafiantes. Segundo Mello e Gomes (2010, p. 678, grifo das autoras), “o *emocional* aparece frequentemente associado a experiências vividas pela criança na sua primeira infância, a traços de personalidade ou à estrutura e dinâmica familiares que, ao interferir na aprendizagem, acabam “perturbando” seu desenvolvimento intelectual”. Assim, um equívoco ainda predominante na escola é pensar que as emoções são prejudiciais, um impeditivo que, por vezes, compromete o processo de escolarização das crianças.

Por fim, o professor deve entender que cada criança enfrenta essas dificuldades de forma única, por isso, o suporte individualizado é necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construímos este texto com o objetivo de analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse processo é visto por muitos pais e educadores como radical por apresentar novas exigências para as crianças que, muitas vezes, não conseguem se adaptar às novas rotinas e responsabilidades que a escola passa a exigir. No entanto, entendemos que quando a criança passa pelas atividades principais, próprias de cada etapa da infância - principalmente a brincadeira - ela atravessa esse processo de forma mais tranquila.

Para fazer essa afirmação, estamos embasados nos princípios da teoria Histórico-Cultural, uma teoria que pensa a infância pela construção histórica e social em que a transmissão da cultura tem um papel fundamental na formação de suas funções psíquicas superiores. Embora a criança nasça com grandes capacidades, não nasce dotada das aquisições histórico-culturais da humanidade.



A escola é um espaço dedicado à reflexão sobre como promover o desenvolvimento integral da criança, entendendo que os conteúdos apresentados, tanto quanto as relações humanas ali estabelecidas, estarão afetando positiva ou negativamente as consciências das crianças (Mello e Gomes, 2010). Assim sendo, o processo de transição de uma etapa da educação para outra exige do professor sensibilidade para entender as especificidades de cada criança. No processo de transição, até o final dos anos iniciais, a escola precisa continuar a oferecer um espaço que permita a ludicidade nessa nova etapa de novos conhecimentos, descobertas e metodologias.

Vigotski aponta que o desenvolvimento da criança não é linear, nem regular, e sim, provocado por rupturas e saltos qualitativos e, em cada uma dessas rupturas, ela – criança – ocupa um lugar nas relações sociais. Nesse sentido, cabe ao professor identificar o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra quando chega ao primeiro ano da escolaridade. As mudanças de um estágio para outro só acontecem quando a criança percebe que o lugar que ocupa nessas relações não mais corresponde às suas necessidades e potencialidades e, com isso, ela própria se esforça para se adaptar à nova situação. Quando isso ocorre, segundo Leontiev (2006), surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, e pode ser angustiante para a criança, mas ela própria se esforça para a realização das novas tarefas. Nesse momento, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica. Em outras palavras, quando a criança não aceita com tranquilidade a escolarização, ela ainda está presa à etapa anterior e, assim sendo, é importante que o professor introduza atividades.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A formação do professor de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** São Luiz. EDUEMA, 2015.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.



- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2000.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- ELKONIN, Daniel. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p.104-124.
- ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Eds), **Ensino desenvolvimental** (Antologia). Uberlândia: Edufu. 2017. p. 149-172).
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**. v. 24, n. 62, abr. p. 64-81, 2004.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Vol.23, n.80, p. 136-167, 2002.



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

KYSHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. São Paulo: Vozes, 2005.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LIMA, Elieuz Aparecida de e MELLO, Suely Amaral. Infância de lúdico: reflexos para a Educação Infantil. In: **Educação em Revista**. v.7, n.1/2. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, p. 17-29, 2006.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135- 155.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun.p. 83-104. 2007.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASH Maria Cristina Piumbato Innocentini. In: A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul./dez, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.



LICENCIATURAS ESTÃO EM CRISE?

Isabel Cristina de Oliveira Santana Silva¹

Etiane Maciel de Oliveira Paes²

Antonio Alves Ferreira³

Resumo: Este estudo investiga o movimento de expansão das licenciaturas na última década no Brasil, com ênfase na formação de professores para a educação básica. A questão central é o desinteresse crescente pela profissão docente, apesar dos marcos regulatórios que incentivam essa formação. O objetivo é analisar a evolução das matrículas nos cursos de licenciatura em comparação com outras modalidades, utilizando dados do Censo da Educação Superior e das Sinopses Estatísticas do INEP. A metodologia empregada é mista, com análise de dados quantitativos e qualitativos. Os resultados mostram um crescimento mais tímido das licenciaturas em relação aos cursos

- 1 Mestranda do Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE (Mestrado Profissional Em Educação), do Centro de Ciências de Imperatriz, possui MBA em Gestão Escolar (USP), Graduação em Direito (UNITINS) e Licenciatura em Pedagogia (UFMA) Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED), na linha de pesquisa Estado, Políticas Públicas Educacionais e Administração Escolar, E-mail: cristina.isabel@discente.ufma.br;
- 2 Mestranda Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE (Mestrado Profissional Em Educação), do Centro De Ciências de Imperatriz, Especialista em Gestão de Pessoas pela FACCAMP-SP (2013). Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Padre Anchieta (2008). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED), na linha de pesquisa Estado, Políticas Públicas Educacionais e Administração Escolar, E-mail: etianemopaes@gmail.com;
- 3 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada Amparo. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (IFMA). Professor do Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE (Mestrado Profissional Em Educação), do Centro de Ciências. Professor adjunto II da Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão (UEMASUL). E-mail: as.alves@ufma.br



tecnológicos e bacharelados, além de um cenário preocupante de queda de ingressos em licenciaturas. Conclui-se que a desvalorização da profissão docente, associada a condições precárias de trabalho, tem impactado negativamente a formação de novos professores, sugerindo a necessidade de revisão das políticas educacionais

Palavras-chave: Formação docente. Licenciatura. Educação Básica. Políticas Públicas. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira começa em 1549, em Salvador, com ensino voltado à formação de padres em colégios religiosos (FERNANDES, 2001). Ao longo dos anos, as exigências para ser professor mudaram, passando a incluir formação acadêmica e experiência prática, além de competências específicas (LOPES, 2009). Com a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação em licenciatura tornou-se obrigatória para a docência na educação básica (BRASIL, 1996), fazendo da qualificação docente uma prioridade, reafirmada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Nos anos seguintes, o aumento na demanda por educação incentivou a expansão dos cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas quanto privadas, incluindo a modalidade de Educação a Distância (EaD). Embora tenha havido crescimento nas matrículas em licenciaturas, o ritmo foi inferior ao de outros cursos, como técnicos e bacharelados, sugerindo desinteresse pela carreira docente. **Metodologia:** Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender o movimento de expansão das matrículas na educação superior na última década, tomando como parâmetro o crescimento de outros cursos e matrículas no país. Para isso, utilizamos as Sinopses Estatísticas da Educação Superior, elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como principal fonte de dados. A pesquisa se baseou em uma abordagem mista, integrando dados qualitativos e quantitativos. Essa metodologia buscou ampliar a percepção sobre o objeto de estudo e proporcionar uma análise mais

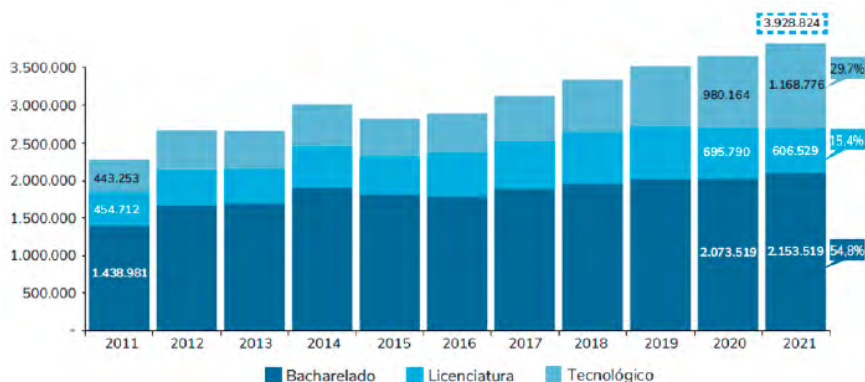


robusta dos resultados obtidos. A revisão bibliográfica incluiu a consulta a materiais organizados por diversos autores, como livros, revistas acadêmicas e anais de congressos, que sustentaram a fundamentação teórica. A análise focou nas ‘Sinopses Estatísticas da Educação Superior’, uma produção do INEP, que fornece dados e estatísticas educacionais do país nos últimos dez anos. Foram examinados o Resumo Técnico e as Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, publicadas ao longo da última década, com ênfase no Censo da Educação Superior 2021. Esses documentos reúnem informações essenciais sobre instituições de ensino, recursos humanos, cursos de graduação, matrículas, ingressantes, concluintes e dados sobre docentes, separados por categorias administrativas (pública/privada) e modalidades de ensino (presencial e EaD). Na análise das vagas e matrículas na educação superior, consideramos informações sobre instituições, cursos e matrículas, embora o foco principal fosse as licenciaturas. Para uma compreensão mais abrangente, foi necessário também analisar a evolução dos cursos de graduação como um todo, a fim de identificar especificidades e o crescimento de outros cursos distintos das licenciaturas. O recorte temporal abrangeu o período de 2011 a 2021, com os dados organizados em tabelas para facilitar a interpretação. O artigo se inicia com a discussão sobre o processo de expansão das Escolas Superiores após a LDB de 1996. Em seguida, abordamos a evolução dos cursos e das matrículas (tanto presenciais quanto EaD) nas licenciaturas e demais cursos do Brasil nos anos recentes. Posteriormente, apresentamos perspectivas de estudiosos da formação docente sobre o tema. Finalmente, são apresentadas nossas considerações sobre os resultados obtidos e a relevância do estudo. **Resultados e discursões :** A educação superior no Brasil é oferecida por um conjunto de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, conforme normativas da Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Nas últimas décadas, houve expansão da educação superior, trazendo mudanças estruturais, como novos níveis e modalidades de ensino, aumento de vagas, cursos e matrículas, além da criação de novas instituições (SANTOS; SIMÕES, 2008). A expansão foi impulsionada



pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que estabeleceu 295 metas, sendo 35 para a educação superior, buscando ampliar vagas e diversificar o ensino com a inclusão da Educação a Distância (EaD). No entanto, houve falhas em melhorar a estrutura das IES, especialmente para as licenciaturas. O PNE 2014-2024, com 20 metas, busca ampliar a qualidade e a quantidade de matrículas e formar mais mestres e doutores (BRASIL, 2014). Conforme o Censo da Educação Superior no Brasil de 2021, 87,6% das IES são privadas. Entre as públicas, 42,8% são estaduais, 38% federais e 19,2% municipais. As universidades públicas representam 55,4%, enquanto as faculdades predominam entre as privadas (81%). A dominância das IES privadas levanta questões sobre a mercantilização da educação, com foco no lucro e na lógica empresarial (RODRIGUES, 2017). Nos últimos anos, observou-se uma queda nas matrículas em licenciaturas, enquanto os cursos de bacharelado e tecnológicos cresceram.

GRÁFICO 01: Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico – 2011-2021



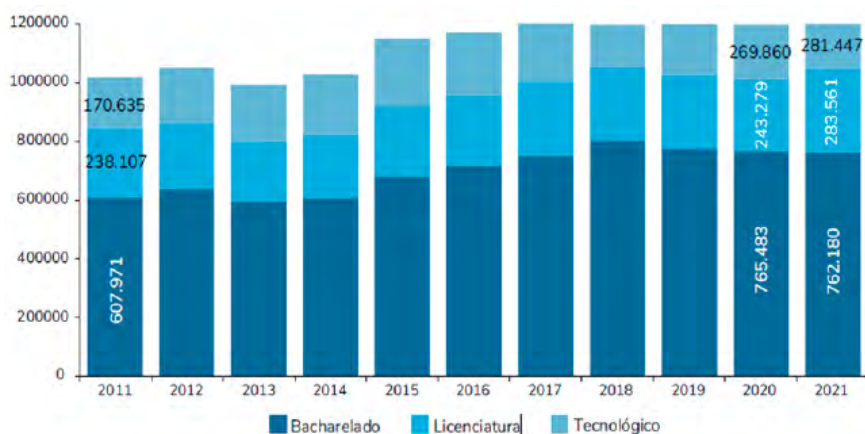
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Nota: não foram considerados no cálculo os ingressantes dos cursos ABI.



Observa-se então que entre os anos 2011 a 2021, houve crescimento geral nas matrículas, mas os cursos tecnológicos lideraram o aumento, com 19,2% de novos ingressos em 2021, enquanto as licenciaturas caíram 12,8% no mesmo período. O crescimento dos cursos tecnológicos foi de 163,7% de 2011 a 2021, sendo que 54,8% das novas matrículas em 2021 ocorreram em bacharelados. Apesar das metas do PNE 2014-2024 de aumentar a formação de licenciados, a redução de ingressantes nas licenciaturas sugere falhas nas políticas públicas ou falta de interesse pela carreira docente. Faci (2004, p. 33) destaca a “desvalorização da escola e do trabalho do professor” como um dos fatores. A desvalorização, baixos salários e a falta de concursos públicos têm gerado desinteresse pela profissão, como mostram estudos recentes.

O gráfico 02 ilustra a evolução dos concluintes por grau acadêmico de 2011 a 2021



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Os cursos de bacharelado apresentaram queda desde 2019, enquanto os tecnológicos cresceram. Em 2021, os bacharelados representavam 57,4% dos formandos, licenciaturas 21,4%, e os tecnológicos



21,2%. O crescimento limitado dos concluintes em licenciaturas em comparação aos demais cursos sugere desafios para a profissão docente. Um estudo do Instituto Semesp com dados do Censo 2021 prevê que o Brasil poderá enfrentar um “apagão” de professores na educação básica até 2040, com uma projeção de déficit de 235 mil docentes. Esse cenário se deve ao desinteresse de jovens pelas licenciaturas e ao envelhecimento dos docentes, que aumentou 109% entre 2009 e 2021. Outros fatores incluem a evasão no ensino a distância e a precarização da carreira. Ainda de acordo com o mesmo levantamento outros fatores podem estar ligados, como o abandono precoce da carreira, os baixos salários, às condições precárias de trabalho e o avanço do ensino à distância na faculdade - nessa modalidade, predominante desde 2016, as taxas de evasão são mais altas (de cada 3 alunos de EAD, um desiste no meio do caminho). Pontuando sobre a profissão de professor, Oliveira (2016) afirma que é recorrente que estamos diante de uma crise de autoridade e de poder na profissão, reforçada pelas constantes demandas impostas a estes profissionais, no âmbito do atendimento aos alunos, às questões legais, no que se refere aos resultados das avaliações externas quanto à qualidade do ensino entre outras. Fatores estes que tem causado sofrimento e desconforto. Aliado a isto, estudos citados pela mesma autora relatam que a perda de interesse pela carreira esta atrelado ao sentimento de desvalorização diante dos baixos salários, da precarização das condições de trabalho e do não reconhecimento de seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, se percebe no cenário de expansão da educação superior no Brasil, que as transformações ocorridas nas últimas décadas, especialmente no que se refere ao campo de entrada e saída dos alunos nos cursos de licenciatura geram impactos diretos na formação da profissão do professor e no futuro dos mesmos. Pois constata-se que, igualmente ao que já vinha ocorrendo em larga escala desde a década de 1970, o Brasil manteve a constante ascensão nos números





totais na década de 1990 e anos 2000. Esse período se consolidou pela curva crescente na criação de instituições superiores, de oferta de cursos de graduação e de matrículas. No entanto, essa expansão ocorre de forma assimétrica entre os campos de atuação das profissões e não teve o mesmo impacto nos cursos de licenciaturas. Embora o crescimento no número geral de matrículas apresente aspectos positivos, não se pode ignorar que os impactos do cotidiano do trabalho docente, bem como a percepção de que o trabalho do professor é mal remunerado, desvalorizado, percepção esta reforçada pelas mídias e multimídias, onde o magistério é constantemente atacado por meio de difamações ocasiona desinteresse dos jovens que adentram as universidades e boa parte deste, não escolhem as licenciaturas como formação profissional. Outro ponto a se destacar é que o número de ingressantes no ensino superior, no campo das licenciaturas só não é menor por conta da política de formação que é compulsória em alguns municípios e quase compulsória na maioria dos municípios, e milhares de professores que lecionam sem graduação ou com formação em bacharelado são obrigados a adentrarem as universidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 15 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planeando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.
- FACI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do



professor reflexivo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados 2004.

FERNANDES, André. A educação brasileira: história e desenvolvimento. 2001 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

G1. Brasil pode enfrentar ‘apagão de professores’ em 2040, diz pesquisa. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo da Educação superior 2014. Sinopse Estatística. Brasília, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo da Educação superior 2015. Sinopse Estatística. Brasília, 2021.

LOPES, Lilian. O professor da educação formal: formação acadêmica, experiência e habilidades. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPANZZINI, Maria de Lourdes. Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 71-93.

RODRIGUES, Larisse de Oliveira. O Ensino superior privado no Brasil: a atuação do Estado e a consolidação da educação como negócio em tempos de financeirização. 2017. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação dos cursos. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008



MARANHENSIDADE EM ESTAMPAS: ENSINANDO RELAÇÕES ENTRE ÁREAS E PERÍMETROS ATRAVÉS DO BUMBA MEU BOI

Ana Clara de Aguiar Sousa¹

Jónata Ferreira de Moura²

Hego Henrique Monteiro Matos³

Resumo: Este artigo apresenta uma sequência didática para o ensino de algumas relações entre áreas e perímetros de figuras poligonais, utilizando as estampas do Bumba Meu Boi como elemento da cultura maranhense. A proposta busca integrar os conceitos matemáticos à realidade dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, visando promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. A sequência didática baseia-se na metodologia Sequência Fedathi, que incentiva a autonomia e o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento. Embora a sequência ainda não tenha sido aplicada, espera-se que ela contribua para fortalecer a identidade cultural dos estudantes e facilitar a compreensão dos conceitos propostos de maneira lúdica e envolvente. A análise futura da implementação dessa sequência possibilitará avaliar o impacto dessa proposta na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Maranhensidade. Bumba Meu Boi. Áreas e perímetros.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré/MA. aca.sousa@discente.ufma.br
- 2 Professor Doutor em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. jf.moura@ufma.br
- 3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré/MA. hego.henrique@discente.ufma.br



INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina fundamental no currículo escolar, e seu ensino deve ser contextualizado para que os alunos possam perceber sua existencialidade no cotidiano. No entanto, a realidade do ensino de matemática no Maranhão revela uma lacuna significativa na integração de elementos culturais nas práticas pedagógicas. Embora o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) (Maranhão, 2019) defenda a incorporação da maranhensidade nas práticas de ensino da matemática, ele não oferece orientações claras sobre como os docentes podem implementá-la em suas aulas.

Diante dessa necessidade, surge o projeto de pesquisa intitulado *A produção de sequências didáticas para o ensino de matemática na educação infantil e no ensino fundamental: a maranhensidade como eixo central*. Este projeto é coordenado pelo segundo autor deste texto e vinculado ao Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM) que visa desenvolver sequências didáticas que integrem a cultura do estado do Maranhão ao ensino da matemática.

Este trabalho apresenta uma das sequências didáticas desenvolvidas pela primeira autora, que está vinculada a este projeto como parte de sua pesquisa de mestrado. A pesquisa se concentra em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Alto Alegre do Pindaré/MA, que tem como foco a inclusão de elementos culturais locais pode enriquecer o ensino da unidade temática Grandezas e Medidas, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado para os alunos.

O objetivo deste texto é apresentar uma sequência didática que ensine algumas relações entre área e perímetro utilizando as estampas do Bumba Meu Boi como recurso central. A proposta investiga como a integração da maranhensidade no ensino de grandezas e medidas pode potencializar o engajamento e a compreensão dos alunos.

A metodologia utilizada na elaboração da sequência didática fundamenta-se na Sequência Fedathi, que visa promover a autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem



incentiva os estudantes a assumirem um papel ativo na construção do conhecimento, contribuindo para uma participação mais engajada e colaborativa durante as atividades propostas.

A originalidade desta pesquisa consiste na proposta de aliar os conceitos de área e perímetro a elementos do Bumba Meu Boi, oferecendo meios para que os alunos explorem esses conceitos de forma lúdica e envolvente. Acreditamos que essa abordagem inovadora além de enriquecer o aprendizado dos estudantes, contribua para a formação de professores e para a melhoria do ensino da matemática no Maranhão.

A MARANHENSIDADE COMO EIXO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS: origem do termo e relevância no DCTMA

O termo “maranhensidade” foi utilizado pela primeira vez durante o governo de Jackson Lago, quando o artista Joãozinho Ribeiro, à frente da Secretaria de Estado da Cultura (SECMA), o usou para designar o Carnaval de 2007. A partir desse momento, a “maranhensidade” passou a ser associada a todas as iniciativas e propostas culturais promovidas pela SECMA. No entanto, com a interrupção do mandato de Jackson Lago, o termo deixou de ser utilizado.

A maranhensidade ressurgiu durante o governo de Flávio Dino, consolidada no DCTMA como eixo fundamental na construção do currículo escolar. Este documento, aprovado em 2019, tem como objetivo enriquecer e complementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), conforme determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com a LDB, os currículos da educação básica devem ser formados por uma base comum nacional e uma parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996).

O DCTMA ressalta que o currículo deve permitir a inserção da “riqueza e diversidade do Maranhão” (Maranhão, 2019, p.14) nas práticas pedagógicas das escolas e salas de aula, oferecendo aos estudantes



a oportunidade de aprender de forma mais significativa. A maranhensidade surge, então, como um elemento essencial para que o currículo esteja mais ligado às vivências locais, o que enriquece a aprendizagem e aproxima os alunos do conteúdo estudado.

Ao estruturar o currículo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, é imprescindível considerar a diversidade sociocultural da construção histórica do estado e do seu povo. A inclusão da maranhensidade como eixo fundamental permite que as práticas pedagógicas estejam próximas da realidade dos estudantes, promovendo a valorização da cultura local. Dessa forma, ao trazer elementos como o Bumba-Meu-Boi, uma das maiores expressões da cultura popular maranhense e patrimônio imaterial da humanidade reconhecido pela UNESCO, para o contexto das aulas, é possível gerar maior conexão entre o conteúdo ensinado e o cotidiano dos alunos. Essa proximidade pode contribuir para o aumento do interesse, o engajamento e a atenção dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

Ademais, trazer a cultura do Bumba-Meu-Boi para a sala de aula é uma forma de valorizar a cultura local e auxiliar na manutenção desse patrimônio cultural imaterial, pois como afirmam Silva, Silva e Moura (2020, p.7) “É preciso pensar na preservação dos patrimônios materiais e imateriais que concebem a cultura a ser valorizada”.

O Bumba-Meu-Boi é uma tradição presente em quase todo o território do estado, podendo desempenhar um papel importante no ensino de diversas áreas do conhecimento, como a matemática. Incorporar essa manifestação ao ensino de grandezas e medidas, por exemplo, é uma forma de integrar o conhecimento científico à identidade cultural dos alunos e ressaltar a importância de valorizar a diversidade local dos estudantes.

A sequência didática proposta utiliza o Bumba-Meu-Boi como eixo central e contempla o ensino da habilidade EF05MA20, que envolve a compreensão de que figuras com perímetros iguais podem ter áreas diferentes e vice-versa. Essa metodologia que une matemática e cultura permite que os alunos se conectem com sua identidade cultural e vivências locais.



DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS

O estudo de grandezas e medidas é fundamental para a compreensão da realidade e “contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico” (Brasil, 2017, p. 271). Dada sua relevância, o ensino dessa unidade temática deve ser realizado de forma integrada e conectada ao cotidiano, aproximando os conteúdos estudados da vivência dos estudantes.

Apesar de os conceitos dessa unidade temática estarem presentes de diversas formas no dia a dia dos alunos, é comum encontrar estudantes desmotivados, desinteressados e com dificuldade de compreensão. Isso se deve, em grande parte, pela dificuldade de aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes e de envolvê-los nas atividades, como afirmam Marujo e Massarolo (2010, p. 4):

Embora o conteúdo grandezas e medidas seja altamente significativo e presente em toda sociedade, na escola, no momento da sistematização deste conteúdo, temos a impressão de que está desvinculado de outros conteúdos e da realidade sociocultural.

Os alunos não chegam à escola sem nenhum conhecimento, eles possuem conhecimentos prévios que devem ser considerados no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Como afirma Vigotski (2010, p. 109), “a aprendizagem escolar nunca parte do zero”, ou seja, a aprendizagem da criança não começa na escola, mas muito antes. Esses conhecimentos prévios desempenham um papel fundamental, pois, segundo Marujo e Massarolo (2010, p. 4), “é com base neles que ocorre a aquisição de novos conhecimentos, sendo responsabilidade da escola sistematizá-los”.

Segundo Vigotski (2007 apud Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 61), “os conceitos científicos são produzidos nas condições do ensino escolar e favorecem a formação dos processos de generalização e abstração”, é por isso que ao ensinar o docente necessita preparar bem





suas aulas, entender do conteúdo que será ensinado, compreender de questões didáticas para que o processo de ensino e aprendizagem possa ir ao encontro da generalização e abstração. Além disso, a colaboração sistemática entre professor e aluno é essencial para promover a compreensão desses conceitos.

O aluno não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, ele só se modifica, só aprende se participa ativamente do processo educativo, e para isso, deve querer aprender (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011, p. 482).

Isso evidencia a importância de adotar estratégias, como a elaboração de sequências didáticas, que envolvam a participação ativa dos alunos, proporcionando oportunidades para a construção conjunta do conhecimento.

SEQUÊNCIA FEDATHI E A INTEGRAÇÃO DO BUMBA MEU BOI NO ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS

Diante a importância da participação dos estudantes para a aprendizagem, a metodologia adotada para a sequência didática apresentada neste estudo é a Sequência Fedathi, criada por Hermínio Borges Neto, que propõe que:

Ao deparar um problema novo, o aluno deve reproduzir os passos que um matemático realiza quando se debruça sobre seus ensaios: aborda os dados da questão, experimenta vários caminhos que possam levar à solução, analisa possíveis erros, busca conhecimentos para constituir a solução, testa os resultados para saber se errou e onde errou, corrige-se e monta um modelo (Souza, 2013, p. 18).

Essa metodologia busca promover maior autonomia no processo de aprendizagem dos alunos, incentivando-os a assumir um papel ativo na construção do conhecimento, de modo que o aprendizado se torne transformador e significativo, mas claro, com a ajuda do docente.



Santana (2018, p. 17) afirma que “a sequência Fedathi tem como objetivo incentivar os alunos à pesquisa, reflexão, investigação, colaboração e sistematização do conhecimento, ressignificando os papéis em sala de aula, que por muitos anos se basearam apenas no falar e ditar do professor, conforme a abordagem tradicional de ensino”, então, apresenta uma nova perspectiva de como ensinar e da importância das relações estabelecidas entre professor e os estudantes.

Na Sequência Fedathi, o professor desempenha o papel de mediador e deve “ajudar o aluno a constituir conhecimento de maneira indutiva, com amparo na análise crítica de seus erros, aplicando a Sequência quantas vezes for necessário” (Melo, 2018, p.63). Nesse processo de mediação da aprendizagem, o professor utilizará perguntas e contraexemplos para estimular a reflexão dos estudantes. Ferreira (2018, p.49) afirma que o professor deve “promover circunstâncias que motivem os alunos a refletir sobre suas ações, mediante perguntas e contraexemplos, proporcionando conclusões baseadas na análise dos resultados”.

Dessa forma, o professor, na função de mediador, deve criar situações que incentivem a reflexão dos alunos, utilizando perguntas e contraexemplos para guiar o pensamento crítico e promover conclusões baseadas na análise dos resultados obtidos durante as atividades. Essas abordagens favorecem para uma aprendizagem mais ativa, permitindo que os estudantes, de maneira colaborativa, construam seu próprio saber. Pois, ao estimular esse ambiente de troca e investigação, o professor contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tornando-os protagonistas da sua aprendizagem.

O público-alvo da sequência são alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Alto Alegre do Pindaré, cidade do estado do Maranhão. A ideia é, por meio da metodologia Sequência Fedathi, que os estudantes cheguem à conclusão de que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes, desenvolvendo a habilidade EF-05MA20. Para isso, serão utilizados materiais como disco de isopor, strass, cola, agulha grossa sem ponta, linha, o livro *Quem é o Bumba-meu-boi* de Maria Ângela Finzetto, imagens do Boi, lantejoulas, fitas,



paetês e outros enfeites. O uso desses materiais permite que os alunos conectem a matemática à cultura local, facilitando a compreensão das relações entre perímetro e área de maneira visual e tátil.

Quadro 1 – Sessão didática: análise ambiental e análise teórica

Sessão Didática			
Escola:		Colégio Professor Jerônimo Pinheiro	
Professora: Ana Clara de Aguiar Sousa			Duração da aula: 4h
Série: 5º ano	Turma: B	Turno: Matutino	Data:
Análise ambiental			
Público-alvo: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, na turma B do turno matutino. Esses alunos possuem conhecimentos básicos de geometria, incluindo os conceitos de perímetro e área, mas necessitam de uma compreensão mais aprofundada dessas relações através de uma abordagem prática e culturalmente relevante. Conteúdo: Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações Tempo didático: 4 horas (240 minutos) Materiais: Disco de isopor; Strass; Cola isopor; Agulha grossa sem ponta; Linha; Livro “Quem é o Bumba-meu-boi” de Maria Angela Finzetto; Imagens do Boi; Lantejoulas, Fitas, paetês e outros enfeites.			



Análise teórica

Objetivo da sessão didática: Concluir, por meio da metodologia Sequência Fedathi, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes, (EF05MA20) e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.

Plateau: Os alunos precisam conhecer os conceitos de perímetro e área e estar familiarizados com figuras geométricas planas, como triângulos, quadrados, retângulos, etc. Esses conhecimentos serão revisados brevemente antes da atividade prática.

Justificativa do uso dos materiais: O uso do isopor, linha, agulha e strass está diretamente relacionado à cultura maranhense, especificamente às estampas do Bumba Meu Boi. Esses materiais permitem que os alunos façam uma conexão entre a matemática e a cultura local. A prática de costura no isopor facilita a compreensão das relações entre perímetro e área de maneira visual e tátil.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Borges Neto (2013) explica que o ensino tradicional se baseia em duas etapas: a transmissão de conhecimento pelo professor e a absorção pelos alunos. Como a Sequência Fedathi tem o objetivo de ressignificar os papéis em sala de aula, o autor propõe que ela seja organizada em quatro etapas interligadas: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova.

Santana (2019) detalha as fases da Sequência Fedathi da seguinte forma: A primeira fase, Tomada de Posição, é quando o professor introduz a aula e apresenta o problema ou desafio a ser resolvido. A segunda fase, Maturação, é o momento em que o professor media as discussões (por meio de perguntas e/ou contraexemplos), incentivando os alunos a refletirem e a encontrarem caminhos para resolver o problema. Na terceira fase, Solução, o professor propõe que os alunos socializem suas respostas, organizando e sistematizando-as por meio de esquemas, descrições ou verbalizações. Por fim, na fase da Prova, o professor organiza o conhecimento sistematizado pelos alunos e faz



as demonstrações ou apresentação dos modelos partindo das soluções encontradas por eles.

No entanto, como destacam Santos, Borges Neto e Pinheiro (2019), o trabalho do professor começa antes dessas etapas. Ele começa na preparação da aula, que inclui a análise da turma e das condições do local que as aulas serão ministradas e envolve também o planejamento do Plateau, que é “caracterizado como o elemento norteador da aula, relacionado ao conhecimento prévio que os alunos precisam para iniciar a construção de um novo” (Santos; Borges Neto; Pinheiro, 2019, p. 15), o Plateau deve incluir ainda as ações necessárias para nivelar a turma.

Conforme os conceitos apresentados, a sequência didática proposta, que consta no quadro 2 abaixo, inicia com um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre os conceitos de perímetro e área, seguida por uma breve revisão desses conceitos, o que corresponde ao nivelamento do Plateau. Para auxiliar os alunos a criarem uma conexão com o conteúdo matemático com a cultura maranhense, nesse caso, com o Bumba-Meu-Boi e suas estampas, serão utilizados um livro e imagens do Bumba-Meu-Boi.

O uso do livro *Quem é o Bumba Meu Boi* de Maria Ângela Finzetto e as imagens das estampas do boi nessa etapa, proporcionam um contexto visual e narrativo que enriquece a discussão em sala de aula. A leitura e a análise das ilustrações permitem que os alunos identifiquem formas geométricas, promovendo uma conexão clara entre a matemática e a cultura, além de estimular a curiosidade e a criatividade de ao pensar em novas estampas que reflitam os conceitos aprendidos.

Na fase de Tomada de Posição, o problema central será apresentado: *Se duas figuras têm o mesmo comprimento de linha ao redor, elas ocupam o mesmo espaço por dentro?* Essa pergunta provoca reflexões sobre o conceito de perímetro e sua relação com a área. Outras perguntas serão utilizadas para aprofundar a discussão, como a observação de perímetros no cotidiano e a definição do termo. Além disso, questionamentos sobre as consequências de alterações no comprimento do fio e a comparação entre áreas de figuras com perímetros iguais estimulam o



pensamento crítico dos alunos, preparando-os para as etapas seguintes da sequência didática.

A fase de Maturação é essencial para que os alunos possam compreender e solucionar o problema proposto. Para mediar essas discussões, podem ser utilizadas perguntas que desafiam a percepção dos alunos, como *O que acontece com a área quando mudamos a forma da figura, mas não o comprimento da linha?*. Essa mediação ajuda a identificar e superar as dificuldades de entendimento. O uso de contraexemplos também é uma estratégia eficaz, pois promove uma reflexão mais profunda sobre a relação entre os conceitos.

Para o desenvolvimento da atividade, os alunos serão divididos em duplas, e deverão utilizar um pedaço de linha (de mesmo tamanho) para costurar o contorno de uma forma geométrica no disco de isopor, inspirada nas estampas do Bumba-Meu-Boi, com o objetivo de criar um polígono que utilize todo o comprimento da linha disponível. Após costurar o contorno, preencherão a área interna do polígono com strass/lantejoulas (de mesmo tamanho), contabilizando a quantidade utilizada.

Durante a etapa de Solução, os alunos têm a oportunidade de socializar e sistematizar as respostas que encontraram. O professor promoverá uma discussão comparando as figuras criadas e incentivará os alunos a observarem as quantidades de strass/lantejoulas utilizadas em cada uma das figuras. Questões como, *por que vocês acham que a quantidade de lantejoulas foi diferente?* são fundamentais para auxiliar na reflexão sobre como a forma do polígono afeta a sua área. Essa etapa permite que os alunos organizem suas ideias e resultados, estimulando a troca de experiências e o aprofundamento dos conceitos estudados.

Na fase da Prova, o professor orienta a comparação dos polígonos criados, estimulando os alunos a analisarem a relação entre perímetro e área. Perguntas como, *quais polígonos têm o mesmo perímetro? E as áreas?* ajudam a focar a discussão nas descobertas feitas por cada dupla. Esses dados serão sistematizados em uma tabela na lousa para facilitar a visualização das relações entre as figuras. Após discutir as diferenças observadas, o professor formalizará a generalização de que polígonos



com o mesmo perímetro podem ter áreas distintas, dependendo da disposição de seus lados. Ao final, os alunos produzirão um mural com as criações dos alunos para consolidar o aprendizado.

Quadro 2 – Sessão didática: vivência, avaliação e referências

Vivência

Nivelamento do plateau: Será realizada uma breve revisão dos conceitos de perímetro e área, utilizando exemplos e perguntas para avaliar o conhecimento prévio dos alunos. Serão utilizados um livro e imagens do Bumba Meu Boi auxiliar os alunos a conectarem o conteúdo matemático com a cultura maranhense.

Plano:

Leitura do livro *Quem é o Bumba-meu-boi* de Maria Angela Finzetto que conta um pouco da história e tradição do Bumba Meu Boi. Durante a leitura, serão destacadas as cores, formas e estampas do boi, criando uma conexão com o conteúdo matemático a ser trabalhado;

Promover uma discussão com os alunos sobre o que aprenderam com o livro. Questões: O que vocês acharam mais interessante nas estampas do boi? Vocês conseguem identificar formas geométricas nas ilustrações?;

Mostrar novamente as ilustrações do livro, desta vez direcionando o olhar dos alunos para as formas geométricas que compõem as estampas do Bumba Meu Boi. Serão feitas perguntas: Que formas vocês veem aqui? Como essas formas se repetem nas estampas?;

Serão apresentadas outras imagens do Bumba Meu Boi, destacando a diversidade das estampas e a repetição de formas geométricas;

Revisar brevemente os conceitos de perímetro e área, utilizando exemplos simples como quadrados e retângulos;



Os alunos serão divididos em duplas. Cada dupla receberá uma agulha sem ponta, um disco de isopor e um pedaço de linha de mesmo tamanho;

As duplas utilizarão a linha para contornar e costurar uma forma geométrica no isopor, inspiradas nas estampas do Bumba Meu Boi. O objetivo é criar um polígono utilizando todo o comprimento da linha;

Após costurar o contorno, as duplas preencherão a área interna do polígono com strass, contando quantos foram utilizados;

Cada dupla apresentará seu polígono para a turma, destacando o perímetro (tamanho da linha usada) e a área (quantidade de strass usados);

Após a apresentação dos polígonos, os alunos terão a oportunidade de decorar o restante do disco de isopor utilizando fitas, pedrarias e paetês. Eles poderão criar padrões inspirados nas estampas do Bumba Meu Boi ou em outras figuras geométricas que tenham aprendido;

Os discos decorados serão expostos na sala de aula, criando um “mural”.

Tomada de Posição: O problema será apresentado aos alunos da seguinte maneira: Se duas figuras têm o mesmo comprimento de linha ao redor, elas ocupam o mesmo espaço por dentro? Os alunos serão incentivados a pensar sobre essa pergunta, relacionando-a com a atividade que irão realizar. Para aprofundar a reflexão e estimular o pensamento dos alunos, a pesquisadora apresentará as seguintes perguntas:

Onde você pode observar perímetros no seu dia a dia?

Como você definiria o perímetro de uma figura em suas próprias palavras?

Se aumentarmos ou diminuirmos o comprimento do fio de linha, o que você acha que acontecerá com o perímetro do polígono? Ele aumentará ou diminuirá? E a área?



Se duas figuras têm o mesmo perímetro, elas sempre terão a mesma área?

Quando você preencheu a área com strass, você percebeu que precisou de mais ou menos lantejoulas do que esperava? Por quê?

Que tipo de polígono você acha que ocuparia mais espaço: um com muitos lados ou um com poucos lados? Por quê?

Como as estampas do Bumba Meu Boi, com diferentes formas e tamanhos, nos ajudam a entender os conceitos de perímetro e área?

Como podemos usar o conhecimento sobre perímetro e área para criar diferentes estampas inspiradas no Bumba Meu Boi?

Por que diferentes polígonos têm áreas diferentes mesmo com o mesmo perímetro?

Maturação: Os alunos poderão ter dificuldades em compreender que figuras com o mesmo perímetro podem ter áreas diferentes. Para mediar essas dificuldades, a pesquisadora fará perguntas como: O que acontece com a área quando mudamos a forma da figura, mas não o comprimento da linha? e apresentará contraexemplos que contrastam figuras de mesmo perímetro e áreas distintas.

Solução: Durante a apresentação dos resultados, a pesquisadora incentivará os alunos a compararem suas figuras e discutirem as diferenças observadas na quantidade de strass utilizados. Estratégias de perguntas como, Por que vocês acham que a quantidade de lantejoulas foi diferente? O que a forma do polígono nos diz sobre a sua área? serão utilizadas para guiar a discussão.

Prova: A pesquisadora guiará os alunos na comparação dos polígonos criados, fazendo perguntas como: Quais polígonos têm o mesmo perímetro? E as áreas? O que vocês perceberam? Cada dupla apresentará seu polígono e informará o perímetro e a área aproximada, baseada na quantidade de strass utilizada. Em seguida, a pesquisadora anotará os resultados no quadro, orga-



nizando os dados em uma tabela para facilitar a visualização das relações. A pesquisadora incentivará os alunos a refletirem sobre as diferenças de área entre polígonos com o mesmo perímetro e discutirá as possíveis razões dessas diferenças, como a forma, a disposição e a quantidade dos lados do polígono.

Em seguida, a pesquisadora apresentará novos exemplos e fará perguntas: O que aconteceria se mudássemos a forma, mas mantivéssemos o perímetro? Após as discussões e a análise dos resultados das duplas, a pesquisadora formalizará a generalização: Embora polígonos possam ter o mesmo perímetro, suas áreas podem ser diferentes, dependendo de como os lados são organizados. Utilizando a tabela criada no quadro, a pesquisadora destacará essa conclusão e explicará que, da mesma forma, figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes.

Para finalizar, a pesquisadora revisará as conclusões com a turma e incentivará os alunos a escreverem em seus cadernos as regras que aprenderam sobre perímetro e área na atividade desenvolvida. Ao término da aula, os alunos colarão suas criações em um mural, que será mantido na sala de aula como um recurso visual.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita através da observação da participação dos alunos durante a atividade e das discussões em grupo. Será avaliado se os alunos compreenderam que figuras com o mesmo perímetro podem ter áreas diferentes e se conseguem explicar esse conceito de forma clara. Além disso, será considerado como os alunos conseguiram relacionar esses conceitos matemáticos à cultura do Bumba Meu Boi, demonstrando compreensão ao utilizar as estampas e figuras do boi para explorar perímetro e área. A capacidade dos alunos de conectar a matemática com elementos culturais maranhenses será um fator importante na assimilação do conteúdo.





REFERÊNCIAS

FINZETTO, Maria Angela. Quem é o Bumba Meu Boi. In: FINZETTO, Maria Angela. **Folclore em Contos e Cantos**. Todolivre, 2018.

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

NETO, Hermínio Borges. **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A proposta de integrar a maranhensidade no ensino de grandezas e medidas por meio do Bumba-Meu-Boi destaca a importância desse patrimônio cultural no contexto educacional. O Bumba-Meu-Boi é muito mais que uma simples festa, além de ser considerada uma das grandes manifestações da cultura popular do Maranhão; “é, antes de tudo, uma grande celebração na qual se confundem fé, festa e arte, numa mistura de devoção, crenças, mitos, alegria, cores, dança, música, teatro e artesanato” (Nunes, 2011, p. 8). Essa diversidade de elementos fornece um contexto rico para o aprendizado, que permite aos alunos relacionarem conceitos matemáticos à sua cultura.

Ao incluir as estampas do Bumba-Meu-Boi na sequência didática sobre perímetro e área, os alunos têm a oportunidade de explorar a riqueza estética das figuras geométricas que compõem as vestimentas do boi, e sobre o couro do boi, Nunes (2011) afirma que é coberto de veludo e bordado com dedicação

Com miçangas, canutilhos e lantejoulas, o couro apresenta e representa o universo simbólico do Bumba. Lindos desenhos multicoloridos, de uma riqueza que só pode ser mensurada pela devoção ao santo protetor da brincadeira, retratam temas diversos como a religiosidade católica e de matriz africana dos maranhenses e homenagens a personalidades da vida política e cultural locais, dentre outros (Nunes, 2011, p. 28).



Nesse contexto, a ideia de costurar formas geométricas em discos de isopor, utilizando linha, agulhas, strass e lantejoulas, permite aos alunos verificarem de forma prática a relação entre perímetro e área. Pois ao criarem figuras com o mesmo perímetro, mas com áreas diferentes, eles percebem a complexidade e a beleza da matemática, enquanto exploram elementos da cultura maranhense. Haja vista que, para Barros (2005, p. 97), o Bumba-Meu-Boi “apresenta-se como espaço privilegiado para analisarmos o entrecruzamento de velhos e novos olhares sobre a região e o tipo regional demarcados respectivamente como Maranhão e maranhense”.

Essa abordagem permite aos alunos aprenderem conceitos matemáticos fundamentais à medida que reconhecem e celebram a riqueza cultural que define o estado do Maranhão. O que torna o aprendizado mais significativo e valoriza a cultura local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma proposta de sequência didática voltada para o ensino da de algumas relações entre áreas e perímetros de figuras poligonais, utilizando as estampas do Bumba Meu Boi como elementos da cultura maranhense. Embora a sequência ainda não tenha sido aplicada, espera-se que sua implementação proporcione um aprendizado mais significativo e engajador para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A integração da maranhensidade, aliada à metodologia Sequência Fedathi, busca promover a aprendizagem dessa unidade temática de maneira lúdica e conectada à realidade dos estudantes. Essa abordagem incentiva a autonomia dos alunos, estimulando-os a se tornarem protagonistas na construção do conhecimento, colaborando entre si e refletindo sobre os conteúdos estudados.

A utilização de elementos culturais locais, como o Bumba Meu Boi, além de enriquecer o conteúdo estudado, fortalece a identidade cultural dos estudantes e valoriza esse importante patrimônio imaterial da humanidade. Essa conexão torna o aprendizado mais relevante





e contextualizado, permitindo que os alunos vejam a aplicação dos conceitos matemáticos no seu cotidiano e nas suas tradições.

Por fim, a pesquisa se propõe a avaliar o impacto dessa sequência didática em implementações futuras, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento do ensino de matemática na educação básica. A análise dos resultados permitirá identificar as potencialidades dessa abordagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. “A terra dos grandes bumbas”: a maranhensidade ressignificada na cultura popular (1940-1960).

Caderno Pós Ciências Sociais. São Luís, v. 2, n.º 3, p. 97-123, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/227>. Acesso em: 17 out. 2024.

BORGES NETO, Hermínio Borges. **Sequência Fedathi:** uma proposta para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9 394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

FERREIRA, Flávia de Carvalho. Contraexemplo. In: BORGES NETO, H. (org.). **Sequência Fedathi:** fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. p. 49-54.

FINZETTO, Maria Angela. Quem é o Bumba Meu Boi. In: FINZETTO, M. A. (org.). **Folclore em Contos e Cantos.** Todolivro, 2018.

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



MARUJO, Sivonei Aparecida Manchini; MASSAROLO, Claiton Petris. Grandezas e medidas: articulação entre o conhecimento escolar e suas aplicações. **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**. Paraná, v. 1, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_mat_artigo_sivonei_aparecida_manchini.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**. v. 23, p. 477-485, 2011.

NUNES, Izaurina Maria de Azevedo. **Complexo cultural do bumba-meu-boi do Maranhão**. Dossiê do registro. São Luís: IPHAN, 2011.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

SANTANA, Ana Carmen de Souza. Mão no Bolso: postura, metodologia ou pedagogia? In: BORGES NETO, H. (org.). **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-22.

SANTOS, Joelma Nogueira dos; BORGES NETO, Hermínio; PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. **A origem e os fundamentos da Sequência Fedathi: uma análise histórico-conceitual**. 2019. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, v. 6, n.º 17, p. 6-19, 2019.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlat Carvalho do Nascimento; MOURA, Jónata Ferreira de. **MARANHENSIDADE: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. Humanidades e Educação**. Imperatriz, v. 2, n. 2, p. 05-18, jan./jun. 2020.

SOUZA, Maria José Araújo. Sequência Fedathi: apresentação e caracterização. In: SOUSA, F. E. E.; VASCONCELOS, F. H. L.;



BORGES NETO, H.; et al. (org.). **Sequência Fedathi**: uma proposta para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 15-48.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, v. 11, p. 103-117, 2010.



O CURRÍCULO COMO LUGAR DE CONHECIMENTO, TENSÕES E PODER: O QUE É POSSÍVEL PENSAR A PARTIR DO DCTMA QUANTO AS SUAS EXIGÊNCIAS E DIRETRIZES.

Antonio Anderson Lindoso Bergê¹

Witembergue Gomes Zaparoli²

Domingos Alves de Almeida³

Rosinete Marques Silva Bergê⁴

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral analisar as principais teorias do currículo para compreendermos a sua função quanto a questão da organização do conhecimento. Para tanto, o artigo terá um viés de abordagem qualitativa. A metodologia utilizada é a revisão de literatura. Além disso, trago a análise de um dispositivo metodológico, exibição de um filme. Assim, para dialogar com as questões didática

- 1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Práticas Educativas – PPGEPE do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
- 2 Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT/ARAGUAÍNA. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA (2010). Graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003) e Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2015).
- 3 Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM - UFMA). Doutor em Mídia e Cotidiano (2023) pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestre em Integração Contemporânea da América Latina - ICAL (2018) e Especialista em Relações Internacionais Contemporâneas - RIC (2017). Graduado em Comunicação Social - Jornalismo na UFMA de Imperatriz (2015), Letras Português e Espanhol pela Faculdade IBRA de Brasília (Fabrás - 2022) e em Letras Portugêses pelo Centro Universitário ETEP (2023-2024).
- 4 Pós-Graduada em Coordenação e Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA em 2003. Docente do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.



proposta no filme e as concepções do currículo, destaco, os autores José Gimeno Sacristán (2013); Tomaz Tadeu da Silva (1999); Roberto Sidney Macedo (2017), além dos (as) professores (as) Drº Joelson Moraes, Cristiane Costa e Lucinete Vilanova (2022). Os indicativos das conclusões implicaram na falta de formação inicial e continuada, a necessidade de ampliarmos os estudos quanto a constituição política, social e educacional do currículo e a necessidade de outras propostas iguais às do filme.

Palavras-Chave: Currículo. BNCC. DCTMA. Escolarização.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado das provocações e reflexões tecidas nas aulas do mestrado no decurso da disciplina Currículo, cultura e práticas interdisciplinares, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas - PPGEPE da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que nos permitiram investigar o currículo e o DCTMA - Documento Curricular do Território Maranhense como tentativa de centralização curricular.

O que me impulsiona agora, é discutir um relato de experiência a partir da análise do filme “O predador: a caçada” com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em um Colégio de Alto Alegre do Pindaré - MA e conectar essa experiência com as exigências e diretrizes do DCTMA, na perspectiva do currículo. Ao mesmo tempo, compreender as expectativas e as diretrizes de uma das sete competências específicas do componente curricular Geografia para o ensino fundamental, onde se propõe “construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e provocam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro sem preconceito de qualquer natureza” (DCTMA, 2019, p. 404).

Nesse sentido, trago para dialogar com essas questões as teorias e concepções do currículo a partir dos conceitos de José Gimeno Sacristán (2013) organizador do livro “Saberes e Incertezas Sobre o





Currículo”; Tomaz Tadeu da Silva (1999) com o livro “Documentos de Identidade – Introdução às teorias do currículo”; Roberto Sidney Macedo (2017), com a obra “Currículo, Conceito e Pesquisa” onde o autor traz um rigoroso olhar de um currículo educativo pautado em debate. Trago para esse debate o livro dos professores Drº Joelson de Sousa Moraes, Cristiane Dias Martins da Costa e Lucinete Fernandes Vilanova (2022), “Formação Docente e Práticas Pedagógicas” para sustentar parte do nosso objeto de estudo e da relevância do que cerne aos discursos do presente estudo.

Assim, o objetivo geral do artigo é analisar as principais teorias do currículo para compreendermos a sua função quanto a questão da organização do conhecimento. E para tanto, é necessário refletimos, também, o currículo como sendo aquele que define o que será ensinado e aprendido na perspectiva da formação de identidade. Para além disso, a ideia é pensar a partir da seguinte problematização: Como o DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense se articula com as diversas teorias do currículo influenciando a nossa identidade e o nosso desenvolvimento ao longo da vida?

Para tanto, o artigo terá um viés de abordagem qualitativa que vem detalhando a dinâmica e o movimento que envolvem as teorias do currículo e o DCTMA. Assim, quanto as variáveis do estudo, as concepções e as experiências, serão constituídas de uma revisão literária, permitindo-nos adentrar em um diálogo crítico com as teorias já existentes, identificando lacunas, tensões e contribuições do campo de estudo.

APONTAMENTOS SOBRE AS ESTRUTURAS CURRICULARES E A NATUREZA DO TERMO CURRÍCULO QUANTO A SUA ORIGEM E PERSPECTIVAS

Tomaz Tadeu da Silva, no livro Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo nos revela que “todo livro de currículo que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, “currículo” (Silva, 1999, p.14). Nesse sentido, esse artigo não pode ser



pautado de outra forma ao não ser conceber essa indicação de Silva (1999). Ainda segundo o autor, a investigação começa com as definições dadas pelo dicionário para, depois, percorrer as outras fontes e manuais curriculares. Portanto, devemos, também, levar em consideração conceitos, posicionamentos, reflexões e concepção de diferentes autores e teorias por eles pensadas e desenvolvidas ao longo das décadas para sustentar nossa postura diante dos possíveis conflitos que rodeiam esse campo de debate.

Na busca etimológica da palavra “currículo”, constatamos que o termo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida”, que é o currículo, acabamos por nos tornar aquilo que somos (Silva, 1999). Para Sacristán (2013), a natureza do termo currículo quanto a sua origem, trata da derivação da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma que *currere*). Deste modo, o termo era empregado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordem e a representação de seu percurso, ou seja, a expressão em *itálico* significa caminho, jornada, trajetória, percurso a ser seguido, por isso duas ideias principais: uma de sequência ordenada e a outra de noção de totalidade de estudos.

No âmbito dessas discussões, o currículo se constituiu nas universidades europeias como aquele que organiza o conhecimento, que define o que será ensinado e aprendido, além de uma disciplina dentro do campo de estudo da educação, em especial na Baixa Idade Média, um período compreendido entre os séculos XIII e o século XV. Durante essa época, houve grandes transformações sociais, política, religiosas e culturais na Europa. Assim, de acordo com Sacristán (2013),

Na Idade Média, o currículo se compunha de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética), que hoje chamaríamos de disciplinas instrumentais, e do *cuadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), que apresentava um caráter nitidamente mais prático (Sacristán, 2013, p.17).





O conceito de currículo como processo formativo passa a emergir a partir do século XV, na universidade de Leiden, (Holanda), em 1582; na universidade de Glasgow (Escócia), por volta de 1633 e na universidade de Grammar School of Glasgow, por volta do ano de 1643 (Hamilton, 1992 apud Sacristán, 2013). Nesse sentido, o conceito de currículo, de acordo com Sacristán (2013), representa a expressão e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação [...] O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar e do aprender.

Nessa perspectiva, somente no século XX a palavra curriculum migra da Europa para os Estados Unidos e depois para toda América Latina. Segundo as professoras Elizabeth Macedo e Alice Lopes (2011) não é possível responder “o que é currículo”. Elas apontam para algo que é intrinsecamente característico, sobretudo das ideias e experiências sobre o sentido de tal termo. Assim, a resposta para tal pergunta dimensiona para uma definição de experiência de aprendizagem planejada e guiada para atender a um determinado fim.

Diante do exposto, Roberto Sidnei Macedo (2017), na introdução da obra Currículo: Campo, conceito e pesquisas, nos leva a refletir sobre a concepção de currículo, logo, “não é preciso conceituar devido a sua complexidade”. Nessa perspectiva, o autor da obra vem nos alertando quanto a sua complexidade conceitual.

É preciso, portanto, que a sociedade seus grupos de fato e os movimentos sociais implicados nos cenários e ações educacionais tenham a oportunidade de compreender e debater o currículo, num processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí se apropriem e construam percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes (Macedo, 2017, p. 15).

Logo, o pensamento de Macedo (20017) nos provoca a refletir quanto a importância do debate para uma melhor compreensão e reflexão do currículo e, para isso, o autor considera essencial a participação ativa da sociedade, grupos sociais e movimentos sociais na discussão e construção do currículo educacional que atenda a diversidade e a coexistência de diferentes ideias.





O PROCESSO QUE ENVOLVE CONFLITOS E DISPUTAS NA PERSPECTIVA DAS TEORIAS DO CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Em geral, essas questões que envolvem teorias curriculares abrem espaços para as discussões com alguns questionamentos que possam aprofundar melhor as reflexões sobre a forma de pensar essas teorias como instrumento norteador da prática pedagógica e da prática docente. E assim, começamos com algumas inquietações como: O que são teorias curriculares? A quem interessa? Quais são as principais teorias do currículo? Quando se tem uma “teoria do currículo” *consolidada e aceita*? O que os autores trazem como reflexão sobre o currículo?

Iniciamos esses apontamentos a partir da percepção do que significa realmente o termo “teoria”. Na sua amplitude, partimos da compreensão do que realmente denota essa expressão que é o “descobrimiento do real”, onde esse vocábulo acaba representando, refletindo e espelhando a realidade, ou seja, é o desvelamento da existência e de tudo que há nela de forma objetiva ou subjetiva para trazer a luz algo que estava oculto. Nessa perspectiva, a “teoria” passa a ser percebida como um conjunto de ideias, princípios, hipóteses e proposições que buscam explicar ou prever um fenômeno. Assim, elas são construídas a partir das observações, experimentos e análises sistemático dos fatos estudados. Segundo Silva (1999),

A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: A teoria estaria imediatamente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (Silva, 1999, p. 11)

Nesse sentido, a concepção e a forma de como se pensa a teoria não é vista, apenas como uma ferramenta para entender a realidade, mas também desempenha um papel ativo na criação dessa realidade inventada. Assim, quando uma teoria descreve um “objeto”, ela não está apenas observando algo que já existe de forma independente, ela



está, de certa forma, ajudando a construir uma ideia sobre esse objeto, ou seja, a teoria dar visibilidade a um possível fenômeno, molda a maneira como vemos e entendemos o mundo. Deste modo, ao descrever algo, a teoria influencia nossa percepção e, assim, participa na construção da realidade que experimentamos. A exemplo disso, são as categorias LGBTQI+, Indígenas, Ciganos, Quilombolas, Negros e assim por diante, que são frutos de teorizações que indicam sua cosmovisão de vida e, assim, passaram, como objeto, a ter existência.

Em *The Curriculum* de Bobbit (1918) *apud* Silva (1918, p. 12), onde o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e mediados. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. O livro de Bobbit é escrito em um momento crucial da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa (Silva, 1999). O livro descreve a teoria tradicional do currículo, onde o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa seus objetivos. Bobbit desejava que a escola tivesse o mesmo modelo de preparo que foi indicado por Frederick Taylor, ou seja, o currículo ocorria de forma mecânica e burocrática baseada na divisão de tarefas para aumentar a eficiência. Assim, essa teoria curricular como a de Frederico Taylor e sua abordagem mecanicista e burocrática se aproxima da teoria tradicional do currículo, pois, vê a educação como um processo de controle e eficiência. Logo, a teoria tradicional passa a enfatizar o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a didática e os conteúdos de forma eficaz para ter eficiência nos resultados e assim, alcançar as metas claras de aprendizagem.

Na linha da teoria crítica do currículo, o processo que envolve conflitos e disputas em torno do conhecimento deve fazer parte o “currículo” e é por essa razão que precisamos compreender de onde se fala para entender a relação de poder. Assim, o currículo por meio dos conceitos e através dos processos pedagógicos nos permite tomarmos consciência de práticas democráticas e antidemocráticas.

Para exemplificar essas questões opressivas ou não, trago as práticas educativas como estruturas do processo pedagógico que nos permi-





te tomar consciência da potência do currículo como constituição de identidade. Os componentes curriculares de filosofia, de história, de geografia, o currículo oculto, os acordos e combinados constituídos pela gestão escolar em conjunto entre professores, alunos, e às vezes com a comunidade escolar são formas e tentativas de padronização do ambiente escolar, onde se busca a todo momento orientar o comportamento e os padrões disciplinares em favor ao respeito, a hierarquias e princípios que orientam o dia a dia da escola.

A teoria crítica do currículo tem seu início nos anos de 1960, período de grandes tensões sociais no mundo como: as lutas por direitos civis nos Estados Unidos, que foram marcados por protestos contra a guerra no Vietnã e direitos das mulheres a partir dos movimentos feministas, a liberdade sexual e as lutas contra a ditadura no Brasil foram alguns exemplos de acalorados movimentos sociais e culturais que emergiram nos anos 60.

Miguel G. Arroyo foi um desses críticos em relação às teorias do currículo, em suas pesquisas ele concentrou seus esforços sobre a perspectiva da organização curricular. De acordo com Silva (1999), “mais importante que criar um currículo que ensine tolerância e respeito, é mostrar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Nesse sentido, a reprodução social centra-se no processo de reprodução cultural. “A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar de agir” (Silva, 1999, p. 34).

Assim, a teoria crítica enfatiza a ideologia, a reprodução cultural e social em uma relação de poder que envolve o sistema capitalista, naquilo que Althusser denominou de reprodução de práticas econômicas para a manutenção da sua ideologia, e, aí, a escola é pensada como o instrumento para a manutenção dessa ideologia capitalista. E por último, o processo de conscientização, emancipação e resistência como prática de rompimento das estruturas dominantes.

As teorias pós-críticas centram suas questões curriculares em conexão com o multiculturalismo, porque as duas questionam as estruturas tradicionais de poder e de identidade, como por exemplo o



currículo era visto como uma narrativa única e homogênea, focado nos conteúdos fixos e universal, além de fragmentar o conhecimento, desta maneira as teorias pós-crítica busca promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Assim, segundo Fleuri (2022), o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria. O multiculturalismo pode ser compreendido como uma alternativa para o desenvolvimento da alteridade e as percepções distorcidas e preconceituosas de estereótipos que migram em uma visão única e eurocêntrica sobre determinado assunto, ou seja, permite-nos pensar alternativas sociais e culturais para as minorias, no tocante a de gênero e raça. Entretanto, o multiculturalismo pode justificar a divisão ou a criação de redutos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais. Assim, as teorias pós-crítica do currículo passaram a organizar e estruturar nossa forma de ver a realidade através das ideologias de poder. Dessa forma, os conceitos das teorias tradicionais, críticas e pós-crítica efetuaram um olhar linear de conceber o currículo.

OS DESAFIOS E AS CRÍTICAS QUE NORTEIA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DAS INTENSÕES DE PADRONIZAÇÕES

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o DCTMA - Documento Curricular do território Maranhense são alguns desses documentos com as intensões de padronizar o processo de escolarização. Desse modo, esses manuais passaram a ser vistos por alguns profissionais da educação como instrumentos fundamentais que orienta a educação brasileira, estabelecendo diretrizes e objetivos para o ensino em todo o país. No entanto, apesar de suas intenções de padronizar para melhorar a qualidade da educação, a BNCC e o DCTMA tem sido alvo de diversas críticas no campo educacional. Essas críticas apontam para desafios e limitações na sua implementação, bem como para questões mais profundas relacionadas à equidade e à adequação dos conteúdos propostos. A seguir, exploraremos algumas dessas críticas,



destacando os pontos de tensão e as áreas que necessitam de maior atenção e debate.

Nesse sentido, cabe refletirmos algumas premissas quanto a esse debate sobre as diretrizes DCTMA tais como: o professor consegue se manter forte e resistente em um ambiente de sala de aula que se tenta de múltiplas formas transformar a educação em ensino? O professor deve adentrar em sala de aula e só ficar preocupado com suas obrigações básicas de dar/ministrar determinado conteúdo, já estabelecidos? Nessa perspectiva de transformar a educação em ensino, pensamos sobre a ideia da transmissão de conhecimento de maneira estruturada e sistemática, ou seja, entendemos que nesse momento não há uma possibilidade de transferir competências, logo se tratando de educar e de ensinar, através de documentos normativos nem entre o Estado e a família e vice-versa.

Nessa linha de pensamento, trago o Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) onde se constata que a educação é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, é um direito de todos os cidadãos a escolarização e um dever compartilhado entre a família e o Estado. Observa-se que essa palavra “dever” nos remete a conotar a ideia da responsabilização em fazer algo, nesse caso, a de cumprir as obrigações que a lei estabelece. Mais adiante no Artigo 4º da Lei 9.394/96, são detalhadas algumas dessas responsabilidades, e uma delas diz que é dever do Estado com a educação escolar pública e gratuito, a família, por sua vez, tem a responsabilidade de matricular seus filhos na rede escolar na idade apropriada e acompanhar seu desenvolvimento educacional.

Logo, a premissa de que o professor deve ficar preocupado apenas com suas obrigações básicas de lecionar, ou seja, de dar determinado conteúdo, sugere uma visão limitada e não holística de suas responsabilidades. Embora ensinar o conteúdo seja uma parte essencial do seu ofício, não cabe a ele se desvincular de outras atribuições do seu



trabalho docente, muito menos ignorá-las. Assim, existem, sobretudo, outras importantes competências atribuídas ao docente como participar de reuniões de pais e mestres, honrar seus compromissos quanto a assiduidade e permanência na instituição escolar, estar envolvido nas ações e tarefas da escola, além disso, cabe ao Mestre inspirar os alunos a desenvolver o gosto pela leitura, pela matemática, pelas ciências humanas e outras formas significativa que induza o discente a se desenvolver melhor em determinadas habilidades. Não obstante, concebemos a educação como um conceito mais amplo que engloba o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo aspectos espirituais, sociais, emocionais e éticos. Já o ensino, percebemos como uma parte do processo educacional que se concentra no aprendizado de conteúdos acadêmicos.

Na medida em que vamos refletindo acerca da BNCC e posteriormente o DCTMA, seja pela resistência dos profissionais da educação e das instituições educacionais em reconhecê-la como documento norteador, ou seja, pelo contexto do golpe político quanto a sua aprovação, começamos a nos distanciar daquilo que pensávamos sobre esses documentos normativos de caráter obrigatório. Uma outra questão que poderia ser pensada sobre esses documentos era a previsibilidade de tempo, ou seja, definir um tempo para a rediscussão de suas propostas, assim como acontece e estar acontecendo nos DCN que têm vigência temporal de 10 anos.

Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, parágrafo 1º e 2º, refere-se aos conteúdos mínimos a serem fixados para o ensino fundamental no sentido de assegurar formação básica comum e sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN), em seu artigo 26, fixaria posteriormente que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum a ser complementada pelos sistemas de ensino e pelas escolas por uma parte diversificada que atendesse as demandas culturais, regionais e locais. Nesse distanciamento, pensávamos sobre a BNCC como um documento norteador de caráter político que iria melhorar e resolver as lacunas educacionais do nosso país, onde todos teriam as mesmas condições equitativas de





aprender a partir de uma base comum que atendesse toda uma realidade de aprendizagem e diversidade de alunos, com suas diferentes formas cognitivas, físicas, sociais e geográficas.

Nesse sentido, refletir sobre a base é perceber, também, que outras propostas curriculares já foram implementadas na educação em âmbito Nacional, Estadual e Municipal, isto é, de que já existiram outras formas e modelos de centralização curricular. Outras maneiras tendenciosas de tirar do professor a autonomia da ação docente, ou seja, retirar de suas mãos não apenas a transmissão do conhecimento, mas naquilo que o professor vem e vai professorando, dialogando, aprendendo e ensinando dentro da sala de aula a partir das suas experiências. Assim, essas implicações curriculares passaram a ser intencionalmente influenciadas pelas exigências desses documentos normativos que define diretrizes, competência e habilidades e que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, como por exemplo o DCTMA em âmbito Estadual e a BNCC como referência Nacional. Assim, essas tentativas, a meu ver, retira, em parte, das mãos dos professores o fazer da prática docente, na perspectiva da sua decisão pedagógica, a liberdade de adaptar o currículo oficial para atender às necessidades, em parte, do discente.

Para tanto, há ainda, argumentos para esse tipo de imposição e estratégia, e uma delas são as de que os professores devem ter em mãos alguma coisa que seja comum a todas as crianças, nesse caso, esses documentos apresentam, em especial, os conteúdos e as habilidades obrigatórios. Esses conteúdos passaram a ser exigências e orientações para os professores trabalharem na sala de aula, além disso, foram apresentados como justificativa e possibilidade para o enriquecimento do currículo, a parte diversificada⁵. No corpo dos documentos, BNCC e DCTMA, não foram sinalizados os conteúdos que deveriam ser ensinados e aprendidos, na perspectiva que trata a parte diversificada, apenas a possibilidade de incluir conteúdo a partir das ca-

5 A parte diversificada do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) complementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao incluir conteúdos que respeitam as características regionais e locais da sociedade maranhense.



racterísticas e particularidades regionais levando em consideração os aspectos culturais, econômico, histórico e social de cada comunidade, ficando a cargo de cada sistema de ensino mapear e incluir na proposta curricular. Assim, e para esse caso, o sistema, os pais e responsáveis poderem cobrar dos gestores escolares e dos professores se estão ou não trabalhando o devido conteúdo proposto e, por fim, para que professoras e professores, também tenham diretrizes e expectativas de aprendizagem para todos os alunos da educação básica.

AS REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE SE ARTICULAM, IMPACTAM E INFLUENCIAM A CONSTRUÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Um dispositivo metodológico que tenho utilizado na docência na educação básica, com ênfase na disciplina de geografia, tem sido a exibição de filmes de caráter nacional ou internacionais que dialogam com o conteúdo proposto e descrito em nossos planejamentos. Logo, o reflexo dessa potência se retrata nos diálogos que temos em sala de aula e nas produções textuais dos estudantes. Esse dispositivo metodológico se sustenta no parágrafo 8º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes quanto a obrigação de exibir filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Além disso, a exibição de filmes de produção nacional constitui componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

Desse modo, aplicamos esse recurso metodológico em uma turma do ensino fundamental maior, do 9º ano, na disciplina de geografia, em uma escola da sede do município de Alto Alegre do Pindaré/MA, com o objetivo de sanar algumas lacunas que destacarei logo abaixo. Essa turma do 9º ano vem sendo considerada pelos discentes, dessa escola, como uma das mais barulhentas e indisciplinada dos últimos anos. Muitos professores relatam a sua insatisfação, inquietude e desamor enquanto profissionais, em serem docentes dessa turma e evitam de todas as formas ministrar aulas para eles e de estarem com





eles, pois consideram extremamente difícil mantê-los concentrados, ou seja, são alunos que apresentam comportamentos agitados e indisciplinados, e sobretudo, a todo momento, eles faltam com respeito às regras da escola e, conseqüentemente, com os professores. Muitos desses alunos, fazem interrupções constantes na aula, falando alto e fora de hora, tirando o foco do assunto tratado naquele momento, e de outros alunos que não compactuam com a desordem da sala de aula e, por fim, destaco o comportamento agressivo de alguns alunos causando tumulto.

Diante do exposto trago mais um pouco do perfil da turma para depois adentrar nas premissas e motivos que implicaram o uso dessa atividade como forma de desconstrução de atitudes nocivas ao processo de ensino e aprendizagem. A turma é composta por 32 alunos oriundos das vilas e bairros próximos à escola. Alguns alunos são ribeirinhos e filhos de pescadores que em sua maioria não tiveram oportunidade sequer de frequentar a escola. Alguns moram com os pais ou apenas com a mãe. Outros, e em sua grande maioria, moram com os responsáveis, em especial, com avós.

Nesse triste relato quanto ao perfil dos alunos, sempre me confrontei com realidades e desafios iguais as esses e sempre me mostrei indignado com o processo de exclusão que a escola e o sistema de escolarização vêm promovendo aos alunos oriundos das classes populares. Destaco nesse cenário, a localização geográfica da sala de aula do 9º ano, para justificar minha reprovação ao processo de exclusão, que por sua vez, a meu ver, vem contribuindo para a perpetuação desses indicadores de fracasso escolar. Logo, a sala de aula do referido ano, se encontra na última sala do corredor a esquerda da escola, próximo a quadra de esporte. Todos os dias esses alunos convivem com o barulho ensurdecador vindo do ginásio, por conta das aulas de educação física, que fica ao lado da sala. Os professores para serem compreendidos gritam, falam alto e assim, alguns comprometem a saúde e as cordas vocais e, por essa razão, acabam se ausentando de forma constante das suas atividades laborais por indicação médica, mas esse não é o foco nesta reflexão.





Além desse contraponto, um outro indicador de fracasso diz respeito aos equipamentos e recursos disponíveis onde quase todas as salas de aulas são equipadas com data show e quadro digital, menos as últimas turmas dos corredores tanto do lado direito quanto do lado esquerdo desse Colégio. Por fim, e não menos importante, na distribuição dos livros didáticos do 9º ano, os estudantes não tiveram preferência nas primeiras entregas, impossibilitando o acesso nos primeiros meses ao livro didático, só passaram a receber os livros, e não foram todos nem a todos, meses depois, e por conta de algumas cobranças. Nesse sentido, entendemos pela lógica do seu funcionamento simbólico o que Althusser denominou de reprodução ideologia onde a escola é pensada como o instrumento para a manutenção dessa ideologia da exclusão, onde a estrutura e o currículo da escola estão baseados na cultura dominante e no privilégio: “ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. (Silva, 1999, p. 35).

Nesse contexto, a utilização de filmes como recurso metodológico parte do princípio que possibilita o acesso aos bens culturais e fomenta o processo da inclusão. Isso significa dizer que esta prática incentiva um ambiente de oportunidade e de aprendizagem. Nessa perspectiva, um dos filmes que utilizei foi “O Predador: a caçada”. Logo na apresentação do enredo do filme, fiz alguns destaques para nortear os principais pontos que iríamos dialogar e refletir posteriormente a exibição. Entre esses pontos, pedi para os alunos observarem o período histórico que se passava o filme; as críticas abordadas na questão do colonialismo; os aspectos culturais; cultura ancestrais e o respeito as tradições indígenas, inclusive, o papel da mulher, no contexto em que ela está inserida.

Assim, no encontro posterior ao dia que foi realizada a exibição da obra, em um semicírculo, na sala de aula, começamos a dialogar sobre os pontos que destacamos e alguns alunos começaram a pontuar que o filme se passava no período da exploração do Brasil em 1500, outros disseram que não conseguiram desvendar o período em que se passava o filme, já alguns, sinalizaram que se passava entre os séculos XV e XVIII.





Uma das principais críticas abordada no longa-metragem foram os aspectos culturais que envolveram a tribo Comanche. Um povo com habilidades ancestrais valiosas que vão além da compreensão do meio ambiente. Eles possuíam amplo conhecimento na caça e na pesca, além de uma imensa experiência com as plantas medicinais, usadas para medicar uma variedade de doenças e enfermidades. Em algumas partes do filme é possível verificar como os ensinamentos eram transmitidos. Em sua grande maioria, o ensinamento da Tribo Comanche é transmitido de forma oral. Logo, nos permite inferir a partir dessa observação e de outras pesquisas que realizamos, que o conhecimento, as crenças e os ritos eram transmitidos de geração em geração nessa tribo ancestral.

Nessa perspectiva, através do diálogo no semicírculo, indiquei algumas atividades para serem realizadas na sala de aula e outra para casa. Na atividade de sala, solicitei para os alunos fazerem uma reflexão sobre os assuntos abordados que mais chamaram sua atenção e depois destacá-los para que outros alunos pudessem dar algumas contribuições. Na atividade de casa, era para eles elaborarem um texto descritivo sobre o que foi possível aprender com a exibição do filme a partir dos temas propostos, já elencados acima.

Entre os destaques das reflexões dos alunos, na sala de aula, eles elencaram a força e os costumes dos nativos “índios”. Nesse momento de diálogo, os discentes descreveram os “Povos Indígenas” como “Índios”, daí surge nossa intervenção no sentido de ajudá-los a refletir sobre o termo explicitado. Destaquei, primeiro, que essa expressão é considerada incorreta para se referir aos Povos Tradicionais das Américas por várias razões, entre elas é a de que quando Cristóvão Colombo, ao chegar ao continente, acreditou ter alcançado as Índias, portanto, o termo é fruto de um erro histórico; segundo, o termo “índio” para alguns autores implica uma homogeneização dos povos indígenas, quando na verdade eles são diversos, na sua cultura, na sua língua e na sua história. Assim, usar o termo correto ou a terminologia correta implica uma harmonização respeitosa para com esses povos tradicionais e consequentemente com sua cultura e com a sua



história. Um outro ponto indicado pelos alunos, na sala de aula, que precisamos destacar, foi o protagonismo de “Naru”, uma jovem mulher que desafia as expectativas tradicionais de sua tribo e mostra que a coragem e a força não são exclusivas de um gênero.

Nos poucos textos trazidos pelos alunos, revelaram alguns saberes e conhecimentos próprios deles. Alguns se mostraram mais à vontade para dizer o que achou do filme e outros pontuaram as abordagens agressivas e destrutivas dos colonizadores com a fauna e com os Povos Nativos. Em uma outra estratégia metodológica, reservamos um espaço para que eles mesmos fizessem a leitura de seus textos e depois de cada leitura fizemos uma breve reflexão sobre as leituras e as escritas. Assim, foi possível perceber que muitos alunos ainda não têm ou ainda não conseguiram dominar a norma culta da língua e da escrita e tampouco a leitura, nem serem reflexivo em suas narrativas. Boa parte dos alunos não conseguiram apontar, por exemplo, a transformação pessoal da protagonista em razão do empoderamento da mulher através de uma mensagem forte sobre a quebra de estereótipos, onde a protagonista passou a conquistar um lugar seguro e transformador que a fez autônoma e forte.

Durante a exibição do filme os alunos mantiveram-se curiosos sobre o enredo e o clímax do filme, ficaram conectados, atenciosos e focados na proposta apresentada, daí é perceptível e compreensível a indicação de propostas metodológicas iguais a essa, que busque, sobretudo, a conectividade entre o conteúdo a ser ensinado e ambientes a eles condicionados. Nesse sentido, o currículo age “como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (Sacristán, 2013, p. 18,). Nessa análise, entendemos que há uma necessidade de outras propostas iguais a essas que busquem impactar a inteligibilidade dos alunos através dos filmes.

Nas relações interculturais o reconhecimento das diferenças pressupõe o “respeito ao outro” e a “identidade cultural do outro” e o filme permite pensar sobre essas questões de identidade. Candau (2002) ci-





tando Boaventura de Sousa Santos afirma que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Assim, entendemos, em especial o protagonismo de Naru, quanto a necessidade e os desafios de romper com o diferente que a inferiorizava e com as imposições tradicionais que se tornam cada vez mais visível, crescentes e problematizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina, Currículo, cultura e práticas interdisciplinares, pausou a temática no currículo: origem, desenvolvimento, tendência e proposta. A cultura como foco da organização curricular: currículo integrado e práticas globalizadoras: história e práticas pedagógicas que passaram a definir os rumos deste trabalho.

No âmbito das discussões sobre essas temáticas, em especial, do DCTMA, nos levaram a perceber a necessidade de ampliarmos os estudos quanto a constituição política de uma transformação social e educacional onde todos teriam as mesmas condições de aprender a partir de uma base comum que atendesse toda uma realidade de aprendizagem e diversidade de alunos com características sociais, econômicas, políticas e culturais diferentes. Desta maneira, apresentamos e analisamos um relato de experiência que vem dialogando com essa temática e com os conteúdos proposto em nossos planejamentos como estratégias para diminuir o fracasso escolar e a reprodução da exclusão que foi a análise do filme “O predador: a caçada” com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim, proposto inicialmente como objetivo geral do artigo, foi analisado as principais teorias do currículo como estratégias para compreendermos sua função quanto a questão da organização do conhecimento. E para tanto, refletimos o currículo como sendo aquele que define o que é ensinado e aprendido na constituição de identidade. Para além disso, a ideia era pensar como o DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense se articula com as diversas



teorias do currículo influenciando a nossa identidade e o nosso desenvolvimento ao longo da vida. Foi observado que ainda existem desafios e lacunas, principalmente quando se trata de formação inicial e continuado. Assim, partimos do pressuposto de que a temática da legislação, da diversidade, da igualdade e da dignidade humana não façam parte apenas de textos legais, mas que, igualmente, sejam internalizadas por todos que atuam tanto na educação formal como na não formal.

Portanto, esforços contínuos, são necessários para ampliar a diversidade em nossas relações interculturais quanto ao respeito da cosmologia da vida. A responsabilidade não é apenas individual, mas coletiva, e requer engajamento ativo para criar uma sociedade mais participativa, inclusiva, igualitária e consciente de sua história.

REFERÊNCIA

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

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

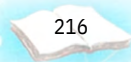
DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e formação de educadores [recurso eletrônico] / Reinaldo Matias Fleuri. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Teoria de currículo / Alice Casemiro Lopes, Elizabeht Macedo. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: faperj

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Vozes, 2009.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum





Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. A BNCC na contramão do PNE, v. 2024, p. 34-37, 2014.

MORAIS, Joelson de Sousa; DA COSTA, Cristiane Dias Martins; VILANOVA, Lucinete Fernandes [orgs.]; Formação docente e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades em múltiplos contextos. São Carlos: Pedro e João Editora, 2022. 189p. 16 x 23cm

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Penso Editora, 2013.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; DOS SANTOS, Raquel Amorim. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em vitória/es. Nova revista amazônica, v. 8, n. 2, p. 195-209, 2020.

TADEU, Tomaz. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.





O PROCESSO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE A O JÚRI SIMULADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Erbio dos Santos Silva¹

Walkiria de Jesus Franca Martins²

Cristina Cardoso de Araújo³

Hevda Maria Rodrigues Fraga Souza.⁴

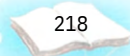
Resumo: Ao construir um texto que dialogue assertivamente com o IV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas: Democracia e formação docente: rumos e experiências em educação. O relato em tela está diretamente se relacionando com o Eixo Temático 1, o qual discute sobre a “Formação de professores para educação básica e superior”. Neste sentido, nos colocamos em reflexão e debate dialógico por meio do relato de experiências do Júri Simulado, uma estratégia de ensino-aprendizagem, usada na disciplina de Didática como um instrumento de ressignificação da *práxis* docente na Formação de Professores nos cursos de licenciaturas da UFMA. Para tanto, trazemos aqui os relatos das vivências em quatro turmas de licenciatura, provenientes do trabalho docente realizado entre os anos de 2022 e 2023. Sendo duas do curso de Licenciatura em Artes Visuais e as outras do curso de Pedagogia da UFMA, as quais sustentam os fundamentos da Didática. O trabalho com o júri mostrou que o processo é mais contextual e permite concreticidade na compreensão dos fundamentos, além de garantir a compreensão da

1 Doutor em Educação (UFPA, 2017), UFMA, São Luís/MA, erbio.silva@ufma.br.

2 Doutora em Educação (Universidade de Aveiro/PT, 2020), UFMA, São Luís/MA, walkiria.martins@ufma.br.

3 Doutora em Educação (UECE, 2020), UFMA, São Luís/MA, cc.araujo@ufma.br.

4 Acadêmica da Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Uniasselvi, São Luís/MA, hevdamaria@gmail.com.





teoria na prática por meio do estudo e debate de situações-problema, diretamente ligadas aos espaços educativos e seus sujeitos.

Palavras-chave: Didática. Formação Docente. Práxis Docente. Júri Simulado. Licenciatura.

INTRODUÇÃO

O texto em tela é um relato reflexivo sobre o uso do Júri Simulado (JS) como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior. Sendo assim, tanto na Educação Básica como na Superior ele se constitui em uma importante estratégia de articulação teórico-prática capaz de favorecer a **apropriação do conhecimento, a potencialização do raciocínio lógico, insight, compreensão de uma determinada pauta, conteúdo ou fundamento** para além da condição teórica estática.

O debate ora apresentado é fruto de reflexões dos autores. Inicialmente pela percepção potencial de um deles, o qual o utiliza como ferramenta didática em suas aulas na graduação (Licenciatura em Pedagogia e nas Licenciaturas em Artes, Geografia e Matemática), em diversos momentos o professor foi percebendo quão grande e relevante era o processo de ensino-aprendizagem de suas turmas a partir da organização, planejamento e efetivação do Júri Simulado.

O Júri Simulado tem integrado a práxis dos autores no trabalho docente na Educação Superior, o qual tem sido um importante aliado, usado como instrumento do processo de ensino-aprendizagem na difusão do conhecimento, arregado de historicidade, contextualização e materialidade, o que potencializou o desenvolvimento do conhecimento crítico, por meio da reflexão teórico-prática.

O texto ora apresentado é um recorte trazido para o IV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas: Democracia e formação docente: rumos e experiências em educação, por meio do eixo temático 1, que discute a Formação de professores para educação básica e superior. Nesta perspectiva, O texto tem por



objetivo socializar a experiência e indicar contribuições do Júri Simulado no Trabalho Docente na Educação Superior, contribuindo com a troca de experiências exitosas na docência nas licenciaturas.

No que se refere ao debate teórico-metodológico dialoga com autores como Freire (1996), Cunha (2006), Saviani (2008) e Candau (2012) nos apontando um caminho que consolida o processo epistemológico da didática e seus desdobramentos.

Estruturado aqui, basicamente em dois tópicos, o primeiro debatendo sobre “O Júri Simulado Enquanto Processo Metodológico” e o segundo relatando e analisando as “Contribuições Do Júri Simulado à Formação Docente” fechamos o texto com as Considerações Finais com a clareza de que o debate, as trocas e socializações continuam por abrir caminhos e nos ajudar a melhor desenvolver o nosso trabalho didático-pedagógico na Educação Superior, por meio da formação docente.

O JÚRI SIMULADO ENQUANTO PROCESSO METODOLÓGICO

Este relato de experiências reflete um recorte do trabalho na disciplina de Didática nos cursos de licenciatura em Artes e Pedagogia a partir da formação docente, por meio do Júri Simulado e da autoavaliação, esta última realizada em dois momentos pelos participantes da disciplina, o primeiro por meio do *google forms* e a segunda por meio da roda de conversas grupais (diálogo entre professor e membros de cada grupo em momento específico).

A autoavaliação constituía um dos critérios da Avaliação do Júri. Sendo assim, a nota dessa avaliação era o produto da média aritmética simples. Mas, por que isso é importante? Exatamente para saber qual o nível de compreensão, maturidade e formação ético-política os alunos têm e/ou tiveram com a vivência, o que a partir da experiência com o ensino-aprendizagem diversificado poderia levá-los a uma docência mais comprometida e coerente, afinal o júri traz para sala das licenciaturas uma dinâmica que exige conhecimento, liderança, produção, coerência teórico-metodológica, compreensão dos proble-



mas educacionais em contexto e articulação teórico-prática, ou seja, se constitui em uma oportunidade praxiológica de apropriação dos objetivos da disciplina.

A experiência na disciplina, em cada uma das turmas, permitiu estudar, refletir, debate e produzir conhecimentos a partir do processo histórico da didática, trazendo revelações importantes desde as contribuições de *Comenius* como “A arte de ensinar” até chegar em Candau (2012) na tese da Didática Fundamental/Didática Multidimensional (humana, técnica e político-social).

No percurso apresentamos aos alunos o Júri Simulado (JS) como técnica de ensino e no processo, problematizamos, refletindo como uma estratégia de ensino-aprendizagem pode transcender seu caráter instrumental, já que permite a realização de múltiplas reflexões, produções e dinâmicas no processo formativo acadêmico. Sendo assim, o trabalho com o JS permitiu: conhecer e se apropriar dos fundamentos da disciplina, pesquisar, refletir e debater os fundamentos aplicados a ela em diálogo permanente com a realidade, articular teoria e prática, compreendendo assim, a práxis educativa.

A respeito disso, Cunha (2006, p. 62) afirma que “As pesquisas sobre as práticas escolares e acadêmicas podem colaborar com a compreensão teórico-prática dos desafios enfrentados pelos professores e alunos no trato do conhecimento escolar [...]”.

A reflexão supramencionada mostra que a pesquisa, portanto corrobora com essa articulação, esclarecimento e compreensão, fazendo do processo didático e das ferramentas que lhes dão sustentação, entre elas o Júri Simulado, um importante instrumento materializador e praxiológico nos processos que ocorrem na formação docente (SAVIANI, 2008).

Na materialização do Júri Simulado seguimos cinco etapas, a saber: **1. Orientação e Nivelamento; 2. Organização do Trabalho em Grupo; 3. Produção Textual; 4. Execução; e 5. Autoavaliação.** Cada uma, contribuindo ao processo de democratização do conhecimento, ou seja, mais do que falarmos sobre democracia vivenciamos ela pela perspectiva do que o movimento pode produzir e neste sentido nos





encontramos com o tema do colóquio, fazendo que nossas experiências contribuam para a plenitude dessa formação democrática no contexto educacional, sobretudo relacionando teoria e prática.

A seguir detalhamos cada uma delas.

- I. **Orientação e Nivelamento:** É a etapa inicial e subdivide-se em dois momentos, o primeiro em que o professor se reúne com a turma fazendo um nivelamento de todas as informações e procedimentos que envolvem o júri, de forma que todos tenham a mesma orientação basilar; e o segundo momento, com cada grupo de trabalho (GT) para socializar a proposta da avaliação em detalhes e dar orientações específicas. Neste momento são constituídos os papéis a serem desempenhados a base das narrativas e a apresentação da situação-problema na perspectiva de cada grupo específico (Tribunal, Júri, Acusação e Defesa);
- II. **Organização do Trabalho em Grupo:** Após receber as orientações gerais no nivelamento e no momento específico em seu GT, os acadêmicos se reúnem para definir suas teses e argumentos, os quais serão reverberados nas produções escritas de cada grupo. É importante entender que na vivência do JS há quatro grupos e eles possuem papéis e produções diferentes, a depender de sua posição no desenvolvimento da ação, o que é detalhado na produção textual;
- III. **Produção Textual:** terceira etapa do desenvolvimento do JS, a produção textual se constitui em uma produção específica de cada grupo. Sendo assim, **Acusação e Defesa elaboram petições**, enquanto que **o Júri elabora um Parecer** e **o Tribunal um Relatório**. Em efetivo, a dinâmica é diferente para cada grupo e pode revelar compromisso, envolvimento, descaso, curiosidade, apropriação ou não dos fundamentos da disciplina, o que poderá ser evidenciado na execução (realização prática do Júri Simulado), quando os alunos demonstram se tem apropriação coerente dos fundamentos estudados ao longo da disciplina. Os grupos apresentam seus textos em diferentes momentos, por exemplo, acusação e defesa na abertura dos trabalhos, ou seja, cada grupo



apresenta uma petição com sua tese, ao professor cabe receber estes documentos e avaliar segundo os critérios previamente estabelecidos, analisando se os alunos cumpriram adequadamente esta etapa.

Já o **Júri** e o **Tribunal**, só apresentam seus textos depois, ao final da última sessão. O **júri com o Parecer do julgamento** e o **tribunal exatamente ao final com o Relatório dos trabalhos**. Enquanto o **Parecer** tem um caráter argumentativo e analítico, o **Relatório** é um texto descritivo, que aponta os achados do percurso. Por fim, cabe ao professor, assim como nos outros escritos avaliar segundo os critérios;

- IV. **Execução:** Se constitui na quarta etapa, momento em que ocorre a dinâmica das sessões de apresentação, arguição, confronto, defesa, contestação, reflexão, debate, ratificação e/ou reformulação das teses e posicionamentos das vivências no tribunal. Este momento tem ocorrido com sessões intercaladas, ou seja, dois dias de atividades, permitindo que os acadêmicos tenham tempo para pensar, reformular, articular saídas revisitando os textos e experiências de trabalhadores em educação que teriam vivido situação similar. Estrategicamente, na condição docente faço paradas, que permitem reorientar, corrigir equívocos conceituais, oferecendo *feedback* e/ou contribuindo com problematizações que os levem à ressignificação do percurso do ensino-aprendizagem. Efetivamente, em cada parada há reuniões (professor-alunos/GT's) de em média cinco minutos para questionar, entender e/ou apontar caminhos novos ou retomadas aos grupos. Contudo, a formulação é de cada um dos GT's, logo o professor contribui com a praxiologia, mas sua materialidade depende do nível de maturidade e apropriação do GT em relação às teses, argumentos e fluxo da realidade vivida na sessão do júri, a partir do estudo e compreensão da situação-problema, até levar os grupos a uma decisão, cujo propósito não está na vitória de um ou de outro, mas nas aprendizagens significativas, produzidas a partir da pedagogia viva, refletida e aplicada;



- V. **Autoavaliação:** Por fim, seguimos à última etapa, a Autoavaliação, nela os alunos devem falar sobre o percurso do processo de ensino-aprendizagem vivenciado a partir do Júri Simulado. Concretamente, essa etapa possui dois momentos, o primeiro por meio eletrônico, quando os acadêmicos respondem um formulário no *google forms* e o segundo, quando eles falam sobre a sua participação e desempenho no JS. O último momento tem sido de grande riqueza, pois é possível perceber coerência e inconsistências na forma de se posicionar, uma vez que eles fazem a prévia no formulário eletrônico, o qual eles respondem de forma individual e depois vivenciam a autoavaliação em grupo (presencial), daí deveriam ratificar o que responderam previamente, mas nem sempre é o que ocorre, haja vista que diante dos colegas algumas questões vêm à tona, inclusive relacionadas a imaturidade para esse compromisso que é formativo, mas sobretudo, um processo preparatório à formação profissional e aos desafios que enfrentarão no contexto escolar e social.

Frente ao exposto, o texto faz um debate da formação de professores, discutindo principalmente a **Avaliação** e os fundamentos basilares da **Didática**, ou seja, o **ensino** e a **aprendizagem**, bem como a **prática docente** contribui à apropriação do conhecimento dos acadêmicos.

Para elucidar o processo metodológico ora detalhado utilizamos falas dos acadêmicos presentes nos formulários eletrônicos e para garantir o padrão ético eles terão suas identidades preservadas, logo serão identificados por códigos alfanuméricos (Ex: A1, A2...). Por fim, fazemos reflexões analíticas acerca das falas dos acadêmicos.

CONTRIBUIÇÕES DO JÚRI SIMULADO À FORMAÇÃO DOCENTE

Considero o Júri Simulado uma das atividades didáticas mais importantes da contemporaneidade, já que permite a articulação teórico-prática tão propalada na atualidade. De modo geral, a metodologia do JS é uma ferramenta que contribui de diversas formas à consolida-





ção da formação acadêmica, pois contribuiu para busca, uso, problematização e argumentação dos diversos conceitos estudados ao longo de um determinado período por conta de uma disciplina, neste caso, Didática.

Na efetivação do Júri Simulado, em cada turma tivemos uma situação-problema, embasada por um texto que refletia o processo didático, entendido aqui como o conjunto da realidade que ilustra o ensino-aprendizagem na educação básica, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 1: Texto com a situação-problema
que serviram de base ao Júri Simulado

Curso – Ano	Texto/Situação-problema
Artes – 2022	“Trabalho Pedagógico: Inocente ou Culpado pela (Des) Qualificação da Educação?”
Artes – 2023	“A Práxis Docente na Educação Básica: A Didática no Banco dos Réus”
Pedagogia – 2022	“Didática: Sim ou Não em favor da Educação?”
Pedagogia – 2023	“Escola EEF Dom Pedro I – Projeto Didático & Interdisciplinaridade: Implicações do Trabalho Docente”

Fonte: Arquivos do Autor – Produzido
a partir dos Planos da Disciplina de Didática I.

Os diversos textos permitiram cumprir os objetivos previstos nos Planos de Disciplina, consolidando de forma coerente o processo de ensino-aprendizagem da formação de professores nas licenciaturas. Sendo assim, pelo menos cinco destaques são importantes de serem apresentados, por isso os colocamos a seguir:



1. Ao trabalhar com um texto que traz a situação-problema clara, ajudamos os acadêmicos a visualizarem as teorias na prática, bem como a experienciarem em trocas suas vivências sobre a educação, em papéis diversos, em alguns casos revivendo situações de seus próprios itinerários como educandos;
2. Ao desafiar os alunos a realizar o Júri Simulado contribuimos para que incorporem papéis do contexto concreto das relações educacionais, o que lhes permite compreender a realidade de forma efetiva;
3. Mais do que falar sobre liderança, processo democrático, planejamento, apropriação e gestão do conhecimento, ao vivenciar uma situação concreta do trabalho pedagógico, por meio da situação-problema, estudada no júri, os acadêmicos conseguem entender os desafios e conflitos que viveram ou que viverão como sujeitos históricos, sejam eles docente, gestores ou mesmo cidadão comuns (alunos, pais ou responsáveis), usuário da escola e do processo educativo formal;
4. Embora os acadêmicos acreditem que a aprendizagem alcançada seja suficiente, ao vivenciarem o júri, cada um tem a percepção de que falta algo, ou seja, compreende que mesmo tendo estudado os fundamentos da Didática, lhes falta apropriação para o uso da teoria na prática, afinal as concepções de homem, sociedade e escola se conflitam o tempo todo, já que em nenhum lugar da convivência humana estes conceitos apresentam uma unidade inquestionável, pelo contrário, são o tempo todo, plenamente questionáveis e agem dialeticamente contribuindo com a formação do ser;
5. Entre as várias opções avaliativa utilizadas, o Júri Simulado é a forma de avaliação preferida por quase 42% dos acadêmicos que participaram do processo, porém este resultado não reflete a maioria, mas a opção que teve a maior frequência entre os respondentes.

Estes destaques são importantes porque revelam as contribuições do Júri na trajetória formativa dos acadêmicos, inclusive porque segundo os acadêmicos....



As estratégias usadas na disciplina foram bem aproveitadas, pois tentava se basear sempre nas teorias e faziam com que as práticas fossem mais dinâmicas. **O júri simulado e os debates feitos em sala foram bem desenvolvidos e fizeram com que as aulas ficassem melhor.** (A1 – grifo nosso)

[...] as dinâmicas do Júri Simulado e Socializações, Trabalhos e Dinâmicas em grupo facilitaram e tornaram o desenvolvimento da disciplina mais fácil, fluido, divertido e interativo [...] a postura aberta do professor como também deixaram o ambiente de sala mais dinâmica e divertido, instigando também a uma melhora por parte da turma e uma procura maior para leitura e absorção de conhecimentos tanto já vistos na disciplina como novos. (A2)

Em geral, foram boas. Entretanto não me adaptei de forma positiva a alguns colegas no que diz respeito aos trabalhos em grupo. (A3)

As estratégias da disciplina, principalmente aquelas ligadas com as dinâmicas em grupo e o júri simulado, foram extremamente importantes não apenas para a absorção do conhecimento que a cadeira de Didática carrega consigo, mas também para o aprofundamento sobre temáticas que intercedem a mesma [...] (A4)

As falas indicam que a maioria dos acadêmicos considerou o júri muito significativo ao processo de ensino-aprendizagem, porém, um destaque negativo foi pautado o trabalho de grupo, já que muitos acadêmicos não entendem bem esta experiência, uma vez que já incorporaram o perfil egocêntrico imposto pelo modelo capitalista e competitivo que assola a educação básica, algo que para eles é estranho na Educação Superior, em especial porque alguns de nós professores realiza trabalhos de grupo, mas não trabalha os sentidos e implicações, sua importância.

Os acadêmicos deixam evidente que precisam de ajuda para melhor realizar o trabalho em grupo. Nestes termos, indicam a necessidade de problematização, já que de forma concreta essa “tarefa” se constitui em um desafio, em especial, porque mesmo tendo múltiplas vivências



com os trabalhos de grupo, os acadêmicos são acostumados com grupos fechados, não se permitindo conhecer os diferentes e enfrentar desafios, potencializando e incentivando as criatividade, como se a realidade que irão viver na condição de profissionais fosse a ideal ou a desejada, pelo contrário, será conflitiva e desafiadora constantemente, daí a relevância dessas vivências formativas na universidade.

Ao fundo os acadêmicos não compreendem que o papel do trabalho em grupo tem um significado que reverbera em suas formações para a vida, afinal cada situação permite que entendamos como funciona a sociedade e qual é o nosso papel nela. Neste caso, como cada acadêmico se porta diante do processo de ensino-aprendizagem problematizador que o leva a aprender nessa convivência dinâmica, conflitiva, reflexiva e, claro, construtiva, o que fica evidenciado nas falas a seguir.

[...] Uma das atividades que mais me envolvi e com certeza irei levar comigo são o júri simulado e a produção do formulário que foram atividades que conseguiu me tirar da minha zona de conforto e **descobrir um pouco de mim mesmo e do que pretendo seguir.** (A8 – grifo nosso).

A disciplina foi desenvolvida muito bem ao decorrer do semestre visto que o professor sempre soube como dinamizar esse processo. Os trabalhos como o júri simulado [puderam...] colocar em evidência alguns de nossos aprendizados. (A10)

[...] aplicação do conhecimento adquirido em aula no júri [...] por exemplo são uma forma excelente de frisar nossos aprendizados e coloca-los em prática das melhores formas. (A12)

A disciplina teve um ótimo desenvolvimento, nos permitindo ter uma noção de forma prática e também teórica do papel do professor em sala, com o Juri Simulado, lidamos com alguns desafios que podem surgir durante a jornada do professor e as Dinâmicas em grupo nos proporcionou um momento de relaxamento, para [...] aliviar das tensões. (A13)

Pelas falas, nos parece haver um consenso, o Júri Simulado contribuiu com uma aprendizagem satisfatória, pois dinamizou os conteúdos e permitiu maior interação e perspectivas diferenciadas de vi-



venciar o processo educativo, já que ao tirá-los da zona de conforto puderam não apenas imaginar as “sombras, os medos ou ameaças de fora da caverna”, mas puderam olhar para o sol, o horizonte e refletir sobre as múltiplas possibilidades que a educação tem a oferecer.

Ainda pensando no Mito da caverna, muito acadêmicos acomodam-se e se fecham em um mundo pragmático que os distanciam das múltiplas possibilidades no processo de conhecimento, algo que fica evidenciado no debate de Candau (2012) sobre a Didática Fundamental, pois ela não tem um fim em si mesma, mas cria, articula, problematiza o sujeito em suas relações, de forma a contribuir com seu processo de libertação.

Essa busca construtiva da libertação é também apontada por Freire (1996) e por todos os educadores progressistas, inclusive na universidade, quando fala das múltiplas possibilidades dos acadêmicos serem crítico-reflexivos, sujeitos de seu tempo e de suas histórias engajados na realidade de sua comunidade, de sua escola, de seu mundo concreto estando disposto a transcender ao mundo estático e conservador que o freia diante do novo, da luz ao fim do túnel, das oportunidades de fora da caverna, isto aponta a necessidade de mudança.

Mudar é necessário, contudo a mudança não se faz presente por questões naturais, mas por atitude social, política, técnica e, sobretudo, humana, o que justifica o princípio da Didática Fundamental defendida por Candau (2012).

Nesta direção, acreditamos que a experiência do júri contribui com um novo olhar para o debate teórico-metodológico da disciplina e, mais do que isso, para a formação docente, tal como afirmou A14.

[...] avalio como muito positivas as estratégias da disciplina pra significar o aprendizado da didática na nossa formação. Considero a dinâmica dos trabalhos como um grande diferencial a ser apropriado e perpetuado nos nossos próprios trabalhos. (A14)

A fala deste acadêmico nos indica que a disciplina o tocou profundamente e que ela vai ser lembrada e vivenciada em suas experiências futuras como profissional.



A experiência do Júri não é a melhor das coisas ou a verdadeira expressão do que possa ser a didática hoje, não queremos que seja uma receita, mas um princípio a ser seguido. E, porque afirmamos ser um princípio? Porque deve estar na base orientadoras de outras ações cuja sustentação está na busca pelo conhecimento, em sua reflexão, do debate, na construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, contribuindo para que os acadêmicos aprendam a pensar e agir de forma coerente, tornando-se um profissional qualificado para o processo sócio-profissional que ele se deparará dentro e fora da universidade como profissional.

Por fim, as vivências com o JS no processo formativo na Educação Superior nos cursos de licenciaturas revelaram o seu potencial na busca e apropriação de conhecimentos, nas mediações e *feedbacks* retificadores de equívocos nos fundamentos, bem como impulsionando os acadêmicos a refletirem e se comprometerem cada vez mais com suas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior necessidade de “ferramentas” capazes de promover a facilitação e apropriação do ensino-aprendizagem. De modo geral, os alunos chegam a esse nível de educação, acreditando que estão em um escolão, ou seja, não se apartaram do modelo de escolarização da Educação Básica. Mas, na Educação Superior, o trato é bem diferente, seja pelos professores ou pelos especialistas do processo de gestão que ficam muito distante do atendimento das necessidades dos alunos.

O debate tecido aqui mostra apenas uma das vertentes da formação humana na Educação Superior, o processo didático, objetivamente, por meio do Júri Simulado que usa teoria e prática de forma articulada no cotidiano.

Trazar a praxiologia do Júri Simulado permitiu constatar as percepções dos alunos sobre a oportunidade que ele garante, tornando ensino e aprendizagem duas bases de um mesmo processo articula-



do (FREIRE, 1996), fundamentado na Pedagogia Progressista e em sua principal característica, a formação histórico-crítica, que possibilita compreensão da realidade em sua concreticidade, apontando um caminho que se constrói por meio da educação libertadora.

O debate está aberto, mas é importante discutir o trabalho docente na Educação Superior, o qual deve promover, praxiológica e coerentemente, o processo de ensino-aprendizagem, apresentando bem mais que conceitos e fundamentos em perspectiva utilitária.

Frente ao exposto, seguimos e assumimos o legado da Pedagogia Progressista, por meio de uma educação multidimensional articulada à história, às lutas e conquistas sociais, compreendidas em sua totalidade, revelando que a universidade, em seu processo formativo não é um mero espaço de sínteses, mas de uma educação conflitiva, apropriadora, problematizadora e, sobretudo, libertadora para além de sua aparência, contradições, conflitos e, por conseguinte de sua essência.

Estamos falando da construção de uma *práxis* libertadora, resultante de uma educação emancipatória, cuja didática tem um papel fundamental, permitir leituras totalizantes, sócio-políticas, culturais, técnicas, mas sobretudo, humanas, o que para nós é bem possível ser construída no percurso formativo com a colaboração do Júri Simulado.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, Maria I. Os Conhecimentos Curriculares e do Ensino. In VEIGA, Ilma P. A. (Org's). **Lições de Didática**. Campinas/SP: Ed. Papirus, 2006. pp. 57-74.

FREIRE, P. (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In:





CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em Questão**. 33. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. pp. 25-34.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Erbio dos Santos; MARIANO, Nixon J. S. A Práxis Educativa no Ensino Fundamental: Planejamento, Currículo e Avaliação. In ABREU, Waldir F. de; OLIVEIRA, Damião Bezerra de; RAMOS, João Batista S. (Org's). **Educação, Infância e Filosofia**. Curitiba/PR: CRV, 2017. (pp.185-198).

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Lições de Didática**. 5ª ed. São Paulo/SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério...)



PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO LUÍS/MA (2022-2023)

Anna Karoliny Ribeiro Neves¹

Alessandra da Silva Santos²

Erbio dos Santos Silva³

Mariana Yolanda Silva Costa⁴

Resumo: Este trabalho busca investigar o perfil dos professores da educação básica de São Luís/MA (2022-2023), com o foco direcionado para o perfil sociodemográfico, para tanto considera raça e gênero, discorrendo ainda sobre o tempo de atuação desses profissionais na docência. Cujo objetivo é compreender como se constitui a identidade desses professores/as investigados/as e como esses fatores podem refletir na prática em sala de aula. O texto é construído a partir da abordagem qualitativa, por meio do levantamento de dados in loco em quatro escolas de São Luís/MA, oportunamente o texto analisa os dados obtidos de 45 informantes. Os resultados revelam que existem conflitos identitários entre os investigados, principalmente na autodeclaração entre pretos, pardos ou brancos, dos quais o predominante da profissão é docentes do gênero feminino. Ao abordar sobre o tempo de serviço fica evidente a dificuldade que alguns desses professores tem na garantia dos seus direitos a aposentadoria, considerando seu tempo de serviço na docência. A pesquisa apresentada ainda está em andamento, considerando aspectos apontados ao discorrer sobre a identidade do docente e o tempo de atuação nas escolas municipais de São Luís.

1 Graduanda em Pedagogia, UFMA, São Luís/MA e e-mail: anna.karoliny@discente.ufma.br

2 Graduanda em Pedagogia, UFMA, São Luís/MA e e-mail: alessandra.ss@discente.ufma.br

3 Doutor em Educação, UFMA, São Luís/MA e e-mail: erbio.silva@ufma.br

4 Graduanda em Pedagogia, UFMA, São Luís/MA e e-mail: mariana.yolanda@discente.ufma.br



Palavras-chave: Docentes. Contexto escolar. Educação. Perfil docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa compreender como se constitui a identidade dos professores da educação básica de São Luís/MA durante os anos de 2022 a 2023, e os fatores que podem refletir em sala de aula. Analisando a práxis educativa a partir do perfil dos profissionais investigados. Para André (2009, p.51):

Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

A partir dos dados levantados traçamos o perfil sociodemográfico dos docentes investigados, observando aspectos de Etnia, Gênero e informações profissionais, sendo especificamente o tempo de atuação na docência, dos investigados no contexto da Educação Básica no município de São Luís/MA. Na visão de Gatti (1996, p. 85) “A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional.” Portanto, a identidade é um fator que auxilia compreender os aspectos que influenciam na construção de um perfil do professor, que reflete as complexidades e diversidades presentes na educação.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no contexto escolar metropolitano de São Luís/MA. Com levantamento de dados coletados por discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia noturno, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. O trabalho é uma pesquisa qualitativa, por meio dos estudos e pesquisas realizados pelo Grupo de Estu-





dos e Pesquisas em Educação, Didática e Práxis Docente (EDIPD), reflete sobre a realidade do trabalho docente em 04 escolas de São Luís/MA. A opção pelo Levantamento se deu porque ele se constitui em uma forma objetiva de capturar os dados em campo. Sendo assim, esse tipo de pesquisa “[...] faz uso da técnica de amostragem e se caracteriza por apresentar uma visão momentânea do fenômeno, pelo pouco aprofundamento e pela rapidez de execução.” (Ludwing, 2009, p. 57). O trabalho apresenta, uma descrição dos dados seguida da análise, a qual procura revelar seus significados a partir do contexto educacional ludovicense. Apesar dos dados incluírem profissionais de diversas etapas e modalidades de ensino, o foco deste estudo, é especificamente centrado na docência dos Pedagogos, abrangendo, portanto, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resultados e Discussão: A pesquisa revela de forma clara que, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental totalizam 40% dos informantes. Também elucida que a Escola “A” (E “A”) é a única com oferta de Educação Infantil e que apenas a Escola “C” (E “C”) não apresenta alunos nos Anos Iniciais. Porém, as três escolas “A, B e D” possuem público nos Anos Iniciais, representando quase 29% dos professores investigados, a partir desses apontamentos é possível afirmar que apenas a escolas “C” não representa o público-alvo desta investigação, professores com formação em Pedagogia. Ao investigarmos o Perfil Étnico dos Docentes, analisa-se que 44,5% se autodeclararam pardas e 33,3% se identificam como pretos, fazendo refletir acerca de como se constitui o conceito de raça e a identidade racial na sociedade. A predominância de professores que se identificam como pardos levantam questões sobre a complexidade dessa categoria no contexto brasileiro, onde a miscigenação é amplamente discutida e celebrada, mas ainda carrega implicações sociais e políticas significativas. Quando falamos de raça, Santos et al. (2010, p. 124) afirma, que:

[...] raça refere-se ao âmbito biológico; no caso dos seres humanos, é um termo historicamente utilizado para identificar categorias humanas socialmente definidas. As diferenças mais comuns referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética.



A identidade racial, por sua vez, vai além da biologia, como aponta Munanga (2012, p. 10):

[...] a negritude embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos.

Desse modo, é fundamental entender que a cor da pele, embora seja um aspecto importante da identidade racial, não é o único fator a ser considerado. Os elementos mostram que a maioria dos professores se autodeclara como pessoa **parda**, onde a identidade parda muitas vezes é considerada como uma categoria intermediária entre o branco e o negro. Esse fenômeno pode ser interpretado como parte de um processo social em que indivíduos buscam se distanciar da sua identidade/negritude plena, associada historicamente a concepções pejorativas, sem, no entanto, serem vistos como brancos, tal como argumenta Munanga (2012, p. 07):

Além dessas comunidades que produzem culturas comunitárias, supõe-se a existência de uma única cultura nacional que se sobrepõe às outras. Esta negação de outras comunidades e suas culturas pode engendrar conflitos culturais ou identitários, chegando, em alguns países, a provocar processos de separação ou de autonomias políticas dentro de um mesmo Estado Federativo.

Nesse sentido, os dados não apenas revelam a composição do perfil étnico de professores, mas também refletem essas tensões identitárias. A predominância dos que se identificam como pardos sugere uma tentativa de navegar entre essas identidades, numa sociedade que, apesar de sua diversidade, ainda enfrenta desafios no reconhecimento pleno das identidades raciais e culturais. Seguindo, para a Classificação dos Informantes pelo gênero, nas quatro escolas investigadas há uma predominância de mulheres, sendo mais de 73% dos informantes. Viana (2001) aponta algumas explicações históricas para esse fenômeno, destacando sua origem nas chamadas escolas domésticas ou de impro-



viso, ainda no século XIX, onde as mulheres exerciam funções de cuidado e orientação das crianças. Com a institucionalização do ensino primário, na transição do Império para a República, nas escolas sob a responsabilidade estatal as professoras tornaram-se servidoras públicas e o magistério, tornou-se oportunidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho, tendência que se intensificou ao longo do século XX e se mantém até hoje, sobretudo na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tal como revelou a pesquisa. Portanto, os dados corroboram com o contexto histórico em que o gênero feminino exercia funções de orientação e cuidado. Cabe ressaltar, que além das funções desempenhadas no contexto escolar, o gênero feminino assume múltiplos papéis fora da esfera educacional. **Muitas professoras equilibram suas responsabilidades profissionais com papéis significativos no ambiente doméstico, como chefe do lar, esposas,** entre outros. A intersecção desses papéis pode influenciar não apenas a identidade e a percepção do trabalho docente, mas a forma como elas gerenciam suas carreiras e responsabilidades pessoais, evidenciando a complexidade da atuação feminina na sociedade contemporânea. Partindo para as características profissionais, no que se refere ao Tempo de Exercício na docência a maioria, quase 58%, é bem experiente, com mais de 17 anos de vivência no magistério. Em detalhes, cerca de 37,7% já estão em tempo ou próximo de se aposentar, pois tem entre 22 e 26 anos de experiência no magistério, há inclusive um grupo de profissionais que já passou do tempo da aposentadoria, o que representa cerca de 8,9%, pois já possuem entre 27 e 32 anos de serviço, o que fere os planos de Cargo Carreira e Remuneração, bem como um direito constitucional, já que as professoras deveriam se aposentar com 25 anos e os professores com 30 anos de contribuição⁵ (Brasil, 2019). O que chama atenção é a comparação com documentos legais relacionados a esse parâmetro, como a Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, no art. 19, § 1º, inciso II, o qual indica:

5 Não fizemos este debate com apropriação, dado que não investigamos as idades, variável determinante para o novo cálculo que agora exige idade mínima de 50 anos para mulheres e 60 anos para os homens (Brasil, 2024).



[...] ao professor que comprove 25 (vinte e cinco) anos de contribuição exclusivamente em efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio e tenha 57 (cinquenta e sete) anos de idade, se mulher, e 60 (sessenta) anos de idade, se homem. (Brasil, 2019, p. 26).

Assim, muitos professores estão próximos ou já atingiram o tempo necessário para a aposentadoria conforme a legislação. Onde surge a preocupação com a potencial onda de aponsetadorias iminentes, que podem gerar uma lacuna no sistema educacional maranhense. A baixa representatividade de profissinais com menos de 5 anos de experiência indica a necessidade de renovação do quadro de profissionais, seja em carater emergencial por meio de processos seletivos ou de forma mais sólida por concursos público, visando garantir a continuidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho parte de uma análise dos dados coletados no contexto escolar metropolitano de São Luís/MA, o resultado se tornou significativo para a discursão presente. A pesquisa apresentada ainda está em andamento, mas com as análises realizadas até o momento, identificamos a complexidade da identidade racial dos professores investigados em São Luís/MA, refletindo como esses docentes se autodeclaram, propondo uma análise crítica ao abordamos sobre esse perfil étnico. Identificamos que a predominância do gênero feminino no contexto educacional ainda se faz presente, considerando ainda o olhar que a sociedade sobrepõe as mulheres, em que o gênero feminino domina as funções de cuidado e orientação das crianças, deixando-as sob essa responsabilidade, logo “direcionam” essa profissão para o público feminino. Ao analisarmos o tempo médio em exercício no magistério de Educação Básica dos professores investigados, nota-se que muitos dos profissionais já deveriam estar respaldados na garantia de seus direitos de acordo com os documentos legais, ou seja, aposentados. Contudo, as mudanças legais dos últimos anos intensificaram a exploração do



trabalho docente. Mas, a situação frágil indica uma complexa relação que pode acarretar prejuízos futuros tanto aos docentes individualmente, como à rede educacional de ensino do Maranhão, neste caso, em especial de São Luís. A pesquisa em tela, sobre a Formação e Práxis Docente de Professores da Educação Básica começa a nos apontar um caminho que ilustra a crítica realidade de São Luís, pois mesmo sendo uma amostragem ela representa parte da realidade vivida. Portanto, faz-se necessário o contínuo diálogo acerca do perfil dos professores da educação básica de São Luís durante os anos de 2022 a 2023.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 nov. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 21 set. 2024.
- Brasil. Entenda como ficou a aposentadoria do professor. INSS, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/noticias/entenda-como-ficou-a-aposentadoria-do-professor>. Acesso em: 19 out. 2024
- GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. São Paulo: Cad. Pesq., 1996.
- LUDWING, Antonio Carlos. Fundamentos e Práticas de Metodologia Científica. Ed. Vozes, 2009.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. Revista da Associação



Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 4, 2012.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa;

NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça

versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. Dental Press Journal of
Orthodontics, v. 15, p. 121-124, 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Cadernos
Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001.



CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO

Lucas Costa Vieira¹

Francisca Melo Agapito²

Resumo: A proposta do presente trabalho é analisar as formas pelas quais os currículos escolares podem ser planejados e organizados para promover uma Educação Inclusiva que acolha as singularidades dos alunos/as, desenvolvendo estratégias pedagógicas que assegurem o respeito às suas particularidades e valorizem suas trajetórias de aprendizagem. Metodologicamente, este artigo se introduz no campo da pesquisa qualitativa. A decisão pela pesquisa qualitativa representa o interesse em investigar as nuances das práticas pedagógicas e das teorias que embasam a Educação Inclusiva, sem se limitar a dados numéricos ou generalizações quantitativas. Para tanto, buscou-se, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisas que tratassem da temática relacionada a Educação Inclusiva. Ao basear-se na revisão de literatura, o estudo busca embasamento teórico a partir de autores e obras que já investigaram temas relacionados, proporcionando um diálogo crítico com as ideias atuais. Com os dados gerados utilizou-se a análise descrita acerca dos achados da pesquisa. Os resultados evidenciaram que foi possível identificar que as barreiras enfrentadas na conjuntura da Educação Inclusiva estão intimamente ligadas à estrutura curricular enrijecida, que por vezes não se adequa às necessidades singulares dos/as alunos/as com deficiências. O artigo, através dos trabalhos analisados, revelou que uma

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



prática pedagógica colaborativa entre profissionais do ensino regular e da Educação Especial pode transformar esse cenário, promovendo estratégias inclusivas que ressignificam o sucesso escolar e possibilitam a participação ativa dos/as alunos/as com deficiência.

Palavras-chave: Currículo. Educação Regular. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual cada aluno seja reconhecido em suas individualidades e potencialidades, é fundamental repensar a função dos currículos escolares. Nesse sentido faz-se necessário analisar como os currículos escolares possam ser estruturados para proporcionar uma Educação Inclusiva que supra às necessidades de todos os/as alunos/as, sem desconsiderar habilidades, origens ou características individuais.

Como bem sabemos “o currículo é produto de significações sociais e culturais que forjam também identificações, e estas, por sua vez, são tecidas a partir da ideia da existência do outro, de forma simples, daquele que é “diferente” (Barreto; Benício; Rego, 2016, p.2). Diante disso, entendemos que os currículos devem contemplar diferentes formas de representação do conhecimento, considerando as múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem dos/as alunos/as, promovendo uma educação que não se limite a moldar sujeitos, mas que ofereça espaços de pertencimento e transformação para todos.

Conforme Gomes (2007), a relação entre currículo e diversidade é primordial para uma abordagem educacional que valorize a pluralidade de experiências e identidades dos/as alunos/as. Os currículos e práticas educacionais que melhor lidam com a diversidade são aqueles que reconhecem a educação como um processo dinâmico, marcado pela interação constante entre o indivíduo e seu meio social. Neste sentido, o autor anteriormente citado destaca a relevância de práticas pedagógicas flexíveis e interativas, que se adaptem às experiências e identidades diversificadas dos/as alunos/as. Essa perspectiva possibi-



lita o entendimento de que o currículo não pode ser um documento engessado e homogêneo, mas deve considerar as múltiplas formas de aprender e os contextos sociais dos estudantes, possibilitando que a educação seja genuinamente transformadora e inclusiva.

Diante destas considerações iniciais, compreendemos que a importância deste estudo encontra-se alicerçada pela crescente demanda por um sistema de ensino que reconheça e valorize a pluralidade, e pela ânsia de superar modelos tradicionais de educação, que muitas vezes enrijecem os processos de aprendizagem. Além disso registramos a necessidade latente de discussões para que possa modificar o currículo em um instrumento de inclusão, capaz de abraçar as diferentes habilidades, contextos culturais e necessidades específicas de cada aluno.

Trilhando por este caminho a indagação orientadora que ancorou este trabalho foi como os currículos escolares podem ser estruturados para garantir uma Educação Inclusiva que atenda às necessidades de todos os/as alunos/as, promovendo equidade e aprendizagem significativa para todos? Neste sentido, o objetivo arquitetado consiste em analisar as formas pelas quais os currículos escolares podem ser planejados e organizados para promover uma Educação Inclusiva que acolha a diversidade dos/as alunos/as, desenvolvendo estratégias pedagógicas que assegurem o respeito às suas particularidades e valorizem suas trajetórias de aprendizagem. Na busca por respostas a presente indagação, realizamos uma revisão de literatura por meio de pesquisa de teses e dissertações alocadas na BDTD, para dialogar sobre o lugar que tem ocupado esta discussão.

Para o desenvolvimento das discussões iniciamos com alguns apontamentos sobre o currículo numa perspectiva diversa e suas possibilidades para fomentar a Educação Inclusiva. Galgamos também sobre as estratégias de adequação curricular que, ao contrário de modificações pontuais, promovem uma reorganização substancial das relações pedagógicas e das metodologias adotadas. É necessário considerar como as práticas de ensino podem ser moldadas para que o currículo se torne acessível a todos, sem comprometer a qualidade do ensino,



mas ampliando as possibilidades de participação ativa dos/as alunos/as no processo educacional.

INTEGRAÇÃO DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Abordar a efetivação da Educação Inclusiva envolve diversas questões que vão além do ambiente estritamente educacional. Isso porque a efetivação da Educação Inclusiva não depende somente de práticas pedagógicas adequadas, mas também de fatores políticos, administrativos, econômicos e sociais que criam as condições necessárias para o seu sucesso.

Corroborando com este entendimento, Glat (2018, p. 11)

As mudanças requeridas em cada unidade escolar para a implementação de uma educação para a diversidade envolvem estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades, etc.... No entanto, para além dessas transformações, o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares.

Na concepção da autora uma Educação Inclusiva exige não somente mudanças estruturais nas instituições de ensino, mas uma transformação relevante na forma como o currículo é contemplado e manipulado, sendo desta forma possível alcançar uma mudança expressiva. A Educação Inclusiva necessita que o currículo escolar deixe de ser unicamente um instrumento homogêneo e rígido, para se tornar flexível e adaptável às diversas necessidades dos/as alunos/as.

Além disso, a reestruturação curricular que acompanha a inclusão não é somente a adaptação de conteúdos. Requer um trabalho colaborativo entre metodologias de ensino, práticas pedagógicas e sistemas de avaliação que respeitem e valorizem as diferenças cognitivas, sensoriais e emocionais dos/as alunos/as. Nesse contexto, o currículo inclusivo deve garantir que todos os estudantes tenham



acesso equitativo ao conhecimento, e não apenas os que seguem o perfil majoritário.

O propósito, então, não é apenas adaptar o currículo para incluir alunos/as com deficiência, mas **reconstruir a própria lógica do currículo** para que ele não privilegie apenas os “desempenhos cognitivos” que a escola tradicional valoriza, como aponta Saviani (1983). A exclusão que ocorre nas escolas não é resultado das diferenças dos alunos/as, mas de um **sistema educacional enrijecido**, que reforça modelos de êxito e fracasso baseados em parâmetros homogêneos, sem considerar que o conhecimento e a aprendizagem podem se manifestar de diferentes formas. Portanto,

Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. (Saviani, 1983. p.20)

Por isso, para que a Educação Inclusiva seja satisfatória, é imprescindível um currículo que não só respeite, mas que **valorize essas diferenças** como parte do processo de aprendizagem. O currículo precisa ser elaborado de maneira a possibilitar que todos os/as alunos/as possam desenvolver suas habilidades ao máximo, independentemente de suas deficiências. Isso abrange práticas pedagógicas que permitam o **diálogo entre saberes diferentes** e múltiplas formas de participação, ampliando o conceito de “sucesso escolar” para além de métricas tradicionais.

Ao refletir sobre a deficiência a partir de uma abordagem social, Vygotski (1997) destaca a função essencial das interações sociais e do ambiente na formação e no desenvolvimento do indivíduo, enfatizando que a deficiência não pode ser compreendida somente por fatores biológicos. Para o autor, a participação e o desempenho de uma pessoa com deficiência são moldados pelas relações sociais que ela estabelece, inserindo a deficiência no contexto das dinâmicas sociais. Essa abordagem tem reflexos importantes para a Educação Inclusiva,



pois destaca a necessidade de currículos que valorizem a diversidade e proporcionem condições para a inclusão efetiva dos/as alunos/as, respeitando suas particularidades e possibilitando sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Essa abordagem inclusiva do currículo, alicerçada nas relações sociais, possibilita que a escola se torne um ambiente de troca de saberes, onde as particularidades são consideradas uma fonte de enriquecimento coletivo. A flexibilidade curricular, nesse caso, não é apenas uma questão técnica, mas um reflexo do interesse da instituição em adaptar suas práticas e promover uma educação genuinamente democrática e acessível.

Ao incorporar a diversidade como um elemento primordial do currículo, a escola cumpre sua função social de fomentar a inclusão, respeitando e valorizando as singularidades de cada aluno. A interação social promovida por um currículo inclusivo, conforme a teoria de Vygotski (1997), pode levar à ativação do potencial dos/as alunos/as, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

O reconhecimento dessas dinâmicas sociais e culturais, como sugerido por Vygotski (1997) é primordial para a reformulação dos currículos. Ao se distanciar de um viés rígido e estático de ensino, e ao acolher diferentes modos de participação, a Educação Inclusiva torna-se um espaço de inovação pedagógica, permitindo que todos os estudantes possam não apenas aprender, mas também contribuir de maneira significativa.

Desta forma, Gomes (2007) destaca que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdo a ser transmitido, mas sim um fenômeno político e histórico, permeado por relações sociais complexas. Nesse sentido, os estudantes devem ser vistos como agentes ativos no processo educativo, participando ativamente da construção do conhecimento e da cultura escolar.

A diversidade, entendida como uma construção histórica, social e cultural das diferenças, desafia a estrutura tradicional da educação e da escola. Ela questiona não apenas os métodos de ensino e aprendizagem, mas também as estruturas de poder e as relações sociais dentro



do ambiente escolar. A inclusão da diversidade no currículo é na prática reconhecer e respeitar as diversas identidades, experiências e perspectivas dos/as alunos/as, garantindo que todos tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade, em possibilidade ao estudante desenvolver plenamente suas habilidades, aprender de forma significativa, participar ativamente e atuar de maneira crítica na sociedade.

Desta forma, o isolamento social ou a falta de oportunidades adequadas podem dificultar consideravelmente o processo de humanização desses/as alunos/as. Isso porque as interações sociais atuam uma função fundamental no desenvolvimento pessoal, no aprendizado e no estabelecimento de conexões emocionais e sociais.

Nesse cenário, as adaptações no currículo podem ser entendidas como uma estratégia pedagógica primordial, com o intuito de atender à diversidade presente na sala de aula e permitir respostas educativas adequadas aos estudantes com deficiência que possuem dificuldades em assimilar os conteúdos curriculares padrão. Essas adaptações têm como objetivo criar um plano de ensino que atenda as diferentes habilidades acadêmicas e os ritmos de aprendizagem de todos os/as alunos/as, reconhecendo suas necessidades individuais.

Por meio das adaptações curriculares, os/as educadores/as possuem liberdade de modificar os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino, os materiais didáticos e as avaliações, de modo a torná-los mais acessíveis e significativos para os/as alunos/as com deficiência. Isso pode incluir a simplificação de conteúdo, a utilização de recursos visuais ou táteis, a oferta de tempo adicional para completar tarefas e a implementação de estratégias de ensino diferenciadas. É imprescindível destacar que as adaptações curriculares não se limitam apenas aos estudantes com deficiência, mas são aplicadas de forma inclusiva, beneficiando todos os estudantes que possuem diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais. Ao reconhecer e valorizar a diversidade na sala de aula, as adaptações curriculares contribuem para a promoção da equidade e o desenvolvimento integral de cada aluno, permitindo que todos alcancem seu pleno potencial acadêmico e pessoal.



Corroborando com esse entendimento González (2002, p. 162),

[...] relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Se ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.

A afirmação expressa uma abordagem inclusiva da educação, que busca equilibrar a igualdade de oportunidades com a valorização das singularidades de cada aluno. Nesse viés, o currículo comum não nega as diferenças, mas parte do princípio de que todos os/as alunos/as têm direito ao mesmo ponto de partida, permitindo que as intervenções pedagógicas sejam adaptadas às suas necessidades específicas, sem que isso comprometa o princípio da equidade.

Logo, é fundamental adotar uma abordagem mais inclusiva e centrada nas habilidades e potencialidades de cada aluno, independentemente de suas características individuais. Isso envolve oferecer apoio personalizado, adaptar estratégias de ensino e criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a participação dos/as alunos/as no processo de aprendizagem. Ao fazermos isso, podemos ajudar a quebrar barreiras e criar oportunidades iguais de aprendizagem para todos os estudantes.

O currículo, portanto, não deve ser um fim em si mesmo, mas uma forma de garantir que cada criança, em sua particularidade, tenha a possibilidade de desenvolver amplamente seu potencial e de contribuir para a sociedade.



CAMINHOS METODOLÓGICOS

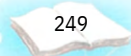
Diante do apresentado, a realização dessa pesquisa utilizou-se de alguns caminhos que foram percorridos para alcançar os resultados. Por esta razão, a abordagem qualitativa fez parte deste processo, pois como expressa Oliveira *et al.* (2020, p. 02), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”. Logo, a pesquisa qualitativa possui como foco compreender o fenômeno com base no contexto social, considerando as concepções e envolvimento desses sujeitos com esse ambiente.

Por fim, revisão de literatura sobre a temática e através de Estado da Arte ou Estado de Conhecimento foram analisadas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que versassem da temática “Educação Inclusiva e currículo”. Os descritores utilizados foram: “Adaptações curriculares”; “Práticas educativas inclusivas e currículo” e “Currículo inclusivo na educação básica”, tendo como recorte temporal os últimos cinco (05) anos (2020 a 2024). Dentre os trabalhos encontrados, após leitura do título, resumo e objetivos, foram selecionados dois, dada a sua contribuição com o objeto de estudo deste texto, em particular. Assim foram escolhidos dois trabalhos que tinham afinidade com a investigação proposta neste texto.

Com o entendimento dos procedimentos e da possibilidade de estabelecer um diálogo com os achados de outras pesquisas, iniciamos a análise das perspectivas, dos caminhos seguidos e dos objetivos delineados. A seguir, os resultados obtidos são apresentados em detalhes.

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, abordaremos as pesquisas e discussões selecionados conforme a temática deste trabalho, isto é, o currículo e pessoas com deficiência, analisando como essas pesquisas têm cooperado para a





promoção de uma educação mais multifacetada e acessível aos estudantes com deficiência. Ao explorar as tendências e descobertas mais contemporâneas nesta área, queremos fornecer uma visão abrangente das abordagens atuais que estão moldando o campo do currículo educacional, para a construção de uma Educação Inclusiva que reconheça e valorize a diversidade dos/as alunos/as. Para a melhor organizar e identificar os trabalhos acadêmicos abordados nesta pesquisa, apresentamos o Quadro 1 com algumas informações relevantes.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos selecionados
para análise no período de 2020-2024

NOME	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	ANO
Marcos Vinício Cuba	Adequação curricular para alunos no espectro autista: práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	2022
Maiandra Pavanello da Rosa	Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo	Tese	2022

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Iniciamos nossa pesquisa de investigação pela contribuição de Marcos Vinício Cuba (2022), com a dissertação intitulada “Adequação curricular para alunos/as no espectro autista:

práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental”, que se propôs a investigar desafios e as possibilidades de adaptações curriculares. Diante deste foco, o pesquisador teve por objetivo geral “a investigação dos desafios e as possibilidades de adaptações curriculares apontados pelos professores/as de alunos/as no Espectro Autista, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede



municipal, em 2018 e 2019” (Cuba, 2022. p. 22). Para tanto, “a abordagem utilizada foi qualitativa, tendo como participantes sete professores/as que tivessem em suas salas de aula alunos/as no Espectro Autista” (Cuba, 2022, p. 21).

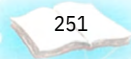
Cuba (2022) explicita que reconhecer os desafios enfrentados no cotidiano escolar é primordial para a efetivação de um ambiente de aprendizagem mais abrangente e adaptado às diversas necessidades dos estudantes. Esses desafios, que podem variar desde a variedade de ritmos de aprendizagem até as barreiras atitudinais e estruturais, devem ser vistos como oportunidades para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as.

No processo de investigação de sua dissertação, Cuba (2022) informa que as professoras entrevistadas não fizeram cursos específicos para lidar com crianças com autismo. O que buscam são inúmeras informações, e a troca de informações com a família da criança, o que também se torna uma ferramenta de grande valia. No entanto, o processo de formação contínua dos profissionais da educação ainda se torna fundamental. A formação contínua oferece aos educadores/as o acesso a novas teorias, práticas e experiências que precisam ser aplicadas no ambiente escolar. Esse processo pode compreender desde cursos de qualificação até a troca de experiências entre professores/as, contribuindo para um ambiente colaborativo de aprendizado (Cuba, 2022).

O autor enfatiza a necessidade de reflexão sobre as particularidades de cada aluno, uma vez que determinadas habilidades podem ser afetadas, devido a algumas características específicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Aliás, é relevante o entendimento

de que nem todas as habilidades serão contempladas, e é primordial a realização de diversas estratégias para que os estudantes, sendo ou não indivíduos com TEA (Cuba, 2022).

Em sua pesquisa, o autor Cuba (2022) explora a temática curricular enfatizando a necessidade de compreender a inclusão como uma ação pedagógica concreta, não apenas como um objetivo abstrato. Ele se apoia nos pensamentos de Machado (2000), que descreve a Política





Pública Educacional como um conjunto de princípios que organiza a educação, tanto em sua função individual quanto social, considerando as leis educacionais e as demandas da sociedade. Nesse sentido, Cuba (2022) argumenta que um currículo flexível é necessário para acolher a diversidade nas salas de aula, evitando que um formato rígido ou padronizado comprometa o acesso ao ensino inclusivo.

Aspecto interessante que o autor traz à tona é a discussão sobre a essencialidade do currículo escolar e as expectativas que os docentes têm de seus alunos/as, uma vez que é função do professor delinear os conteúdos e habilidades que devem ser abordados ao longo do processo educativo. Essa estruturação curricular é especialmente significativa no contexto da Educação Inclusiva, onde é fundamental que o currículo não apenas informe sobre o que se espera de todos os/as alunos/as, mas também promova práticas que reconheçam e respeitem a diversidade das experiências e capacidades individuais.

Desta forma, a análise sobre a necessidade do currículo escolar, conforme abordado pelo autor, é um ponto de partida para repensar as práticas pedagógicas e a formação de professores/as, pretendendo não apenas atender às expectativas impostas, mas também criar um ambiente educacional que valorize e promova a diversidade. Essa reorganização curricular se torna um instrumento valioso para a inclusão, oportunizando que todos os/as alunos/as tenham a perspectiva de desenvolver seu potencial em um contexto de respeito e valorização das diferenças.

A concepção de currículo, de acordo com o observado na escola pesquisada, revela um foco na matriz curricular, entendida pelas participantes como a estrutura essencial que norteia todo o processo de ensino-aprendizagem. Essa visão enfatiza o currículo como um conjunto de conteúdos organizados e sistematizados, que são planejados para serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, proporcionando direção e clareza ao trabalho pedagógico (Cuba, 2022).

Considerando a centralização da matriz curricular, o pesquisador atestou que os docentes, em contrapartida, não ignoram a pluralidade de seus alunos/as. Pelo contrário, muitos estão conscientes da indis-



pensabilidade de adaptar suas práticas para atender às necessidades da heterogeneidade. No entanto, eles atuam dentro de uma rede educacional que adota uma visão determinista do currículo, impondo uma rigidez que, muitas vezes, dificulta a flexibilização e a personalização do ensino. Esse cenário gera tensões entre o que é exigido formalmente pelo currículo e o que é necessário para atender às diferentes necessidades dos/as alunos/as. (Cuba, 2022).

Ao final de sua pesquisa, o autor enfatizou que os objetivos do seu trabalho foram atingidos, uma vez que foram mostrados os desafios e as possibilidades para realizar adequação curricular para os estudantes com TEA. O trabalho traz alguns fatores que prejudicam o trabalho

com esse público: falta de apoio, seja por meio de recursos humanos ou de materiais; falta de rotina de alguns estudantes, pois, devido ao laudo médico e conforme pedido da família, a criança tem tempo reduzido na unidade escolar; e, falta de formação sobre o tema. No entanto, há fatores que facilitam o trabalho docente, tais como: conhecer a criança; estabelecer parceria com a família; contar com apoio de profissionais (estagiária ou professora da Sala de Recursos Multifuncionais) (Cuba, 2022).

Contribuindo com as perspectivas deste artigo, a pesquisadora Maiandra Pavanello da Rosa (2022), diferentemente do que é apresentado no trabalho de Cuba (2022), traz um trabalho de tese, intitulado “Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e Educação Especial: possibilidades de acesso ao currículo” que vislumbra uma possibilidade de mitigar as lacunas da Educação Básica na esfera de acessibilidade.

Desta forma, Rosa (2022, p. 29) apresenta que a tese defendida neste estudo

é de que a construção de uma prática articulada e colaborativa no contexto educacional apresenta-se como uma potente ferramenta na garantia de acessibilidade curricular, possibilitando romper com determinadas barreiras que dificultam a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e que inviabilizam seu acesso ao currículo.



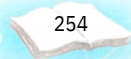
Para alcançar êxito em sua pesquisa, a autora traçou o seguinte objetivo que norteou o seu trabalho: “conhecer a organização das práticas pedagógicas em Educação Especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular” (Rosa, 2022, p. 29). O intuito de refletir sobre tal questão advém quando é problematizado o acesso de todos os/as alunos/as ao currículo escolar comum (Rosa, 2022).

Pensar e desenvolver uma articulação pedagógica entre a Educação Especial e o ensino comum é uma empreitada árdua e melindrosa. As dificuldades surgem não apenas nas distinções estruturais e metodológicas entre essas duas áreas, mas também do desafio histórico de integrá-los em uma prática pedagógica inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade sem criar divisões. Essa articulação requer uma abordagem em que seja possível expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos, que os conceitos que tradicionalmente se opõem precisam ser convergidos e harmonizados para que possam trabalhar em conjunto na superação das barreiras que limitam o desenvolvimento integral de todos os/ alunos/as (Rosa, 2022).

As articulações pedagógicas trazidas por Rosa (2022) são: O Trabalho Docente Articulado e o Ensino Colaborativo, ambas as propostas compartilham o objetivo de viabilizar a inclusão, no entanto divergem quanto à forma de atuação do professor de Educação Especial.

No modelo articulado, há um foco em uma atuação mista, em contrapartida o ensino colaborativo propõe uma integração mais direta e constante dentro do ambiente da sala de aula comum. A articulação entre essas duas abordagens tem o intuito de enriquecer o processo inclusivo, oportunizando o professor de Educação Especial oferecer suporte tanto individualizado quanto coletivo, dependendo das demandas de cada contexto, sempre buscando que a sala comum seja o ambiente central de aprendizagem inclusiva.

No âmbito da Educação Inclusiva, a prática colaborativa é uma possibilidade para o resultado satisfatório da aprendizagem de alunos/as com deficiência. Esse trabalho colaborativo permite que as adaptações necessárias no currículo sejam feitas de forma eficiente e





integrada, garantindo que todos os/as alunos/as tenham acesso igualitário ao conhecimento. Além disso, a prática colaborativa proporciona um ambiente de reflexão contínua entre os/as educadores/as, o que enriquece tanto o desenvolvimento dos professores/as quanto a aprendizagem dos/as alunos/as. Como descrito pela autora “Entre os benefícios relacionados ao trabalho colaborativo, destacamos maiores possibilidades de inclusão e de reflexão dos professores/as que passam a atuar de forma articulada, bem como maior êxito na aprendizagem dos/as alunos/as “ (Rosa, 2022, p. 30). Essa abordagem revela que, quando os professores/as colaboram, o impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem se torna mais evidente, resultando em uma inclusão mais efetiva e um currículo verdadeiramente acessível.

A articulação pedagógica entre os docentes do ensino comum e o de Educação Especial destaca-se como uma estratégia importante para viabilizar o acesso ao currículo por alunos/as com deficiência. Esse processo de articulação se caracteriza como uma prática colaborativa que possibilita a construção de um ensino mais adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

No entanto, esse diálogo enfrenta desafios estruturais e de relacionamento entre os profissionais da educação, o que pode comprometer sua eficácia (Rosa, 2022).

A pesquisadora, ao final de seu trabalho informa que práticas pedagógicas articuladas no contexto pesquisado não se concretizaram de forma eficiente, em grande parte pela escassez de períodos focados a processos de colaboração entre ensino comum e Educação Especial, restringindo-se a poucos diálogos informais que normalmente resultam em adaptações de propostas, conteúdos e atividades, porém, sem estarem vinculadas ao planejamento colaborativo. Não existem ambientes ou ocasiões específicas destinadas aos processos de colaboração na escola, o que resulta em uma organização improvisada, pouco planejada e frágil. Alguns aspectos que dificultam a articulação pedagógica e os processos de colaboração na escola está a inexistência de tempo para que ocorram momentos de trocas e diálogos formais. As conversas ocorrem em espaços informais, como nos corredores e



nas salas dos professores/as, durante os intervalos ou paralelamente às reuniões pedagógicas. Não há momentos específicos estabelecidos para essa articulação. (Rosa, 2022).

O ponto importante no paralelo dos dois trabalhos apresentados é que, enquanto os desafios convergem na rigidez curricular e na falta de flexibilidade nas práticas pedagógicas, as possibilidades de adaptação surgem justamente da capacidade de romper com essa rigidez. Desta forma, mesmo que o resultado trazido pela Rosa (2020), em seu campo de pesquisa, não tenha sido satisfatório, conseguiu evidenciar que as articulações pedagógicas permitem o desenvolvimento de estratégias que rompem com a ideia de que as adaptações curriculares são exceções ou concessões feitas individualmente para alunos/as com deficiência. Além do que, promove a ideia de um currículo mais aberto e fluido, que se adequa as particularidades dos/as alunos/as, certificando que o currículo formal não seja um empecilho à aprendizagem. Diante dessa realidade, o docente que atua na Educação Regular, ao lado do/as professoras/as de Educação Especial, se torna responsável pelo sucesso educacional, colaborando ativamente na criação de um ambiente inclusivo.

A construção colaborativa de práticas pedagógicas não se reduz à inclusão de alunos/as no ambiente físico da sala de aula comum, mas possui como foco garantir sua participação ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem. Isso resulta em uma reavaliação crítica do que significa “acesso ao currículo” para esses/as alunos/as. Não é somente cumprir o conteúdo programado, mas de gerar possibilidades para que o/a aluno/a com deficiência possa se interessar efetivamente no processo de construção do conhecimento, o que demanda a articulação entre as práticas da Educação Especial e as demandas da Educação Regular.

Além disso, a articulação entre o ensino regular e o ensino especial precisa considerar a formação contínua dos docentes, capacitando-os a utilizar estratégias diferenciadas e a criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a inclusão. A discussão sobre o currículo deve ser um processo coletivo, abrangendo educadores/as, especialistas e



a comunidade escolar, para garantir que todos os/as alunos/as, independentemente de suas deficiências, tenham oportunidade a um aprendizado que verdadeiramente faça sentido e os prepare para a vida em sociedade.

Portanto, o currículo para alunos/as com deficiência não pode ser compreendido como um mero documento que estabelece o que será ensinado, mas sim como um elemento vivo que deve ser moldado para garantir que todos os/as alunos/as tenham as mesmas possibilidades de aprendizagem, respeitando suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo “Construindo Caminhos para uma Educação Inclusiva: Reflexões Acerca do Currículo” versa sobre a temática da inclusão educacional, centralizada nas adaptações curriculares necessárias para atender a diversidade de alunos/as com deficiências. O estudo propôs uma reflexão crítica sobre o currículo, salientando a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da simples adaptação de conteúdos. Neste sentido, o currículo é compreendido não como uma estrutura rígida, mas como um espaço flexível, que deve ser constantemente adaptado para possibilitar a participação ativa dos/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem.

As pesquisas mostram que os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos docentes vão além da simples ausência de recursos didáticos ou formação; elas estão fincadas em um sistema que favorece a homogeneidade e que, cotidianamente, não oferece a flexibilidade necessária para lidar com a heterogeneidade das salas de aula. Essa rigidez curricular, que impõe metas e conteúdos de maneira padronizada, acaba propiciando barreiras que comprometem a escolarização dos/as alunos/as com deficiência, limitando seu pleno acesso ao currículo. Nessa conjuntura, as adaptações curriculares frequentemente são vistas como soluções emergenciais, e não como parte de um processo contínuo e planejado de inclusão.

Contudo, as oportunidades se expandem quando é proporcionada uma prática pedagógica colaborativa e articulada entre os profissio-



nais da Educação Especial e do Ensino Regular. Essa articulação além de potencializar o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas, também garante uma ressignificação do que constitui o sucesso escolar para alunos/as com deficiência. A participação desses/as alunos/as no currículo não pode ser mitigada a uma mera adaptação isolada, mas deve ser compreendida como parte de um processo de transformação do próprio ambiente educacional, que abraça as particularidades e viabilize que todos os/as alunos/as tenham condições de se desenvolver.

A prática colaborativa, ao romper com a dualidade entre Educação Regular e Educação Especial, propicia a criação de um currículo menos enrijecido, que responda às dinâmicas reais das salas de aula. Isso consiste não apenas em garantir a integração dos/as alunos/as com deficiência, mas também promover sua participação ativa, levando em consideração suas formas singulares de aprender e interagir com o mundo. O sucesso desse modelo de atuação depende, portanto, de uma mudança paradigmática em relação a função do currículo e da Educação Inclusiva, que exige tanto a flexibilização curricular quanto o fortalecimento de uma cultura de colaboração e corresponsabilidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CUBA, Marcos Vinício. **Adequação curricular para alunos no espectro autista**: práticas docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2022. Disponível em: <<http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/handle/20.500.11874/7043>>. Acesso em: 22 setembro. 2024.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar, **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2018

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete.; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro



do. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p.17-48.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, et al. **Grupo Focal**: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

REGO, Janielle Kaline; BARRETO, Raisa Queiroga; BENÍCIO, Debora Regina Fernandes de. **O currículo na escola inclusiva**: uma perspectiva na educação especial.. Anais II CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23092>>.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial**: possibilidades de acesso ao currículo. Tese, Universidade Federal de Santa Maria, 2022. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24678>>. Acesso em: 5 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. [S. l.]: Autores Associados, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.



USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS POR PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA EM ALTO ALEGRE DO PINDARÉ/MA

Flavio Oliveira Viana¹
Jónata Ferreira de Moura²

Resumo: Este resumo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre a avaliação na disciplina de matemática em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré/MA. Os objetivos são: analisar como os professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental utilizam os resultados das avaliações internas e externas para retomar o processo de ensino e aprendizagem, identificar as principais avaliações de matemática realizadas pelos estudantes ao longo dos anos, compreender as concepções, instrumentos e procedimentos metodológicos dos professores sobre a ação de avaliar, e desenvolver um aplicativo com uma escala de proficiência interativa para habilidades do 6º ao 9º ano. A pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho empírico, tendo a entrevista semiestrutura como instrumento de produção de dados com 10 professores que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. A proposta é refletir sobre a percepção e tomadas de medidas que os professores realizam no momento seguinte ao tomar conhecimento dos dados avaliativos dos alunos no campo da matemática.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Educação Matemática. Anos Finais do Ensino Fundamental.

- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, Brasil. E-mail: flavioaap2010@gmail.com
- 2 Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz, Maranhão, Brasil. E-mail: jf.moura@ufma.br



INTRODUÇÃO

Este resumo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o uso das avaliações internas e externas por docentes que ensinam matemática em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré/MA. A avaliação desempenha um papel fundamental no meio educacional, pois permite saber do progresso dos alunos, identificar suas necessidades e fornecer feedback para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Os planos educacionais e os projetos pedagógicos são desenvolvidos com base em objetivos e metas específicas, e a avaliação é uma ferramenta utilizada para verificar se esses objetivos estão sendo alcançados. Ela permite analisar o desempenho dos alunos em relação aos conhecimentos adquiridos, habilidades desenvolvidas e competências alcançadas. Com base nisto, é possível identificar pontos fortes e fracos, adaptar estratégias de ensino, oferecer suporte adicional quando necessário e promover o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes (Freitas, 2004).

O interesse em pesquisar essa temática, dá-se da experiência profissional como professor e posteriormente Gestor Municipal da Secretaria de Educação de Alto Alegre do Pindaré/MA do primeiro autor deste resumo expandido, onde são traçadas metas e habilidades a serem alcançadas através da avaliação formativa, sendo esta uma avaliação que busca saber o desenvolvimento dos estudantes da educação básica referente aos componentes curriculares, no nosso caso, o de matemática. As avaliações internas (simulados realizados no decorrer de ano letivo e avaliações periódicas) e externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica e Índice de Desenvolvimento da Educação do Maranhão).

É de extrema necessidade conhecer como tem sido realizada as avaliações de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Alto Alegre do Pindaré/MA e que ações têm sido realizadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, através dos resultados destas avaliações.



Para melhor compreensão deste fenômeno buscaremos responder à seguinte questão de pesquisa: Qual/quais uso os professores que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental fazem dos resultados das avaliações internas e externa para retomada do processo de ensino e aprendizagem? Os objetivos da pesquisa são: 1. Analisar como os professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental utilizam os resultados das avaliações internas e externas para retomar o processo de ensino e aprendizagem; 2. Identificar as principais avaliações de matemática realizadas pelos estudantes ao longo dos anos; 3. Compreender as concepções, instrumentos e procedimentos metodológicos dos professores sobre a ação de avaliar; 4. Desenvolver um aplicativo com uma escala de proficiência interativa para habilidades do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A proposta pode ajudar professores na reflexão sobre a percepção e tomada de decisões no momento seguinte ao tomar conhecimento dos dados avaliativos dos alunos no campo da matemática.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois nos permite compreender e interpretar o fenômeno observado bem como identificar e descrever as concepções dos atores a quem se destina a investigação. Segundo Teixeira (2008, p. 137) “na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação [...]”. Para fundamentar teoricamente o estudo, será realizada uma pesquisa bibliográfica, que servirá como base para a análise dos dados. A pesquisa bibliográfica tem como finalidade dá alicerce teórico em relação ao objeto a ser pesquisado.

É importante ressaltar que esta pesquisa possui delimitação descritiva e explicativa, e buscará em campo compreender como professores que ensinam matemática dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Alto Alegre do Pindaré/MA fazem uso das avaliações interna e externa para a retomada do processo de ensino e aprendizagem.



Utilizaremos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a qual possibilitará a espontaneidade dos informantes em descrever os fenômenos sociais e um possível enriquecimento da investigação. Conforme Triviños (2008, p. 46), “Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativa, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneidade a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”, permitindo uma compreensão mais aprofundada das práticas avaliativas dos professores.

Teremos como participantes da investigação 10 professores que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Alto Alegre do Pindaré/MA. A análise que será realizada será análise de conteúdo, para assim, encontrarmos eixos compreensivos das entrevistas realizadas.

DISCUSSÕES BIBLIOGRÁFICAS

A avaliação na educação possui um conceito que abrange diversas dimensões e abordagens. Primeiramente, é importante entender a avaliação como um processo contínuo, que envolve a coleta de informações sobre o desempenho dos alunos com o objetivo de compreender e melhorar a aprendizagem. Essa perspectiva vai além de momentos específicos, como exames, e considera todo o percurso educativo. A avaliação da aprendizagem desempenha um papel crucial no contexto contemporâneo. Para Silva e Silva e Nunes (2020, p. 99) “A avaliação é um instrumento fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois é por meio da avaliação que o professor tem a noção de como os alunos estão com relação a aprendizagem, se o objetivo foi alcançado ou não”. Aqui se evidencia que a avaliação é essencial no ensino porque permite ao professor entender como os alunos estão aprendendo



e se os objetivos educacionais foram atingidos. Ela ajuda a identificar o progresso dos alunos e a ajustar o ensino conforme necessário.

A avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de mensuração de resultados, mas como uma oportunidade para investigar e compreender as dinâmicas que permeiam essa parceria. Na perspectiva de Luckesi (2008, p. 33), “A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”.

Luckesi (2005), analisa que a avaliação da aprendizagem se divide em três tipos principais: Diagnóstica, Formativa e Somativa, cada uma com um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. A Avaliação Diagnóstica, realizada antes de novos conteúdos, identifica o conhecimento prévio, habilidades e necessidades dos alunos, permitindo personalizar o ensino. A Avaliação Formativa, continua durante o processo de ensino, monitora o progresso e fornece *feedback*, ajudando a melhorar o aprendizado e ajustar práticas pedagógicas. A Avaliação Somativa, ao final de um período letivo, mede o aprendizado em relação aos objetivos educacionais, servindo para atribuir notas e informar decisões sobre a progressão dos alunos. Integradas, essas avaliações promovem um ambiente educacional mais eficaz e responsivo.

Luckesi (2005) destaca que a avaliação da aprendizagem escolar, é crucial que o avaliador se concentre no que foi planejado, ou seja, nos resultados desejados. Isso significa que ele deve coletar dados específicos e relevantes para o seu objetivo de estudo. Mas, faz alertas que nas escolas, muitas vezes são considerados dados aleatórios e irrelevantes como essenciais, especialmente nas perguntas dos instrumentos de avaliação.

Para uma avaliação eficaz, apenas os dados essenciais devem ser utilizados. Luckesi (2002, p. 8) destaca: “no exercício da avaliação da aprendizagem escolar, importa que o avaliador esteja atento, em primeiro lugar, exclusivamente ao que fora planejado (definição dos resultados desejados), ou seja, o avaliador deverá coletar dados segundo



as variáveis que configuram o seu objeto de estudo, diferentemente do que tem ocorrido em nossas escolas, onde ‘quaisquer dados’ têm sido assumidos como os dados essenciais para a prática - dos exames escolares mais do que da avaliação”. Luckesi (2002) evidencia a importância de o avaliador focar exclusivamente no que foi planejado, ou seja, nos resultados desejados. Ele enfatiza que os dados coletados devem ser específicos e relevantes para o objeto de estudo, ao contrário do que frequentemente ocorre nas escolas, onde dados aleatórios e irrelevantes são considerados essenciais.

Luckesi (2005), critica a prática comum de utilizar quaisquer dados disponíveis, especialmente nos exames escolares, em vez de focar na avaliação propriamente dita. Ele defende que, para uma avaliação eficaz, apenas os dados essenciais devem ser utilizados. No campo da avaliação e educação matemática existem várias implicações significativas. Primeiramente, há uma necessidade de quebrar paradigmas tradicionais de avaliação, promovendo uma visão mais holística que integre a avaliação ao processo de ensino e aprendizagem. Isso implica que os professores devem se ver como mediadores da aprendizagem, em vez de meros transmissores de conhecimento.

A formação continuada dos professores que ensinam matemática é essencial para que eles possam refletir sobre suas práticas e adaptar suas abordagens de avaliação, sendo que essa formação deve ser alinhada às necessidades dos educadores e ajudá-los a implementar práticas mais construtivistas. Através da avaliação, é possível determinar se as ações planejadas estão sendo efetivas, se estão gerando os resultados esperados e se estão contribuindo para a transformação desejada.

É importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem não se limita apenas aos resultados ou às notas atribuídas aos alunos, ela deve ser um processo contínuo e abrangente, que valorize não apenas o conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a colaboração.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, ainda não temos respostas empíricas para discutirmos e analisarmos. Contudo, já podemos dizer que as avaliações devem ser encaradas como um processo contínuo e dinâmico, que vai além da simples atribuição de notas.

A reflexão crítica sobre as práticas avaliativas é fundamental para que os educadores possam identificar as necessidades de seus alunos e ajustar suas estratégias pedagógicas. Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para um debate mais amplo sobre a avaliação como um instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem, promovendo a melhoria contínua das práticas educativas de professores que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. A implementação de uma avaliação formativa eficaz pode, portanto, não apenas beneficiar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também fomentar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

SILVA, Flávia Maria; NUNES, Cícera Alves. Avaliação e suas Dimensões no Processo de Ensino Aprendizagem: uma dinâmica pedagógica na visão de Hoffmann, Libânio, Luckesi, Mello e Souza e, Sousa. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 53, p. 95-107, 2020.

FREITAS, Benigna Maria de. **Avaliação: políticas e práticas**. 2. ed Campinas: Papiras, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2002. Disponível em: <https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf> Acesso em: 22/10/2024.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador. Malabares Comunicação e Eventos Ltda., 2. ed. 2005.



_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa e ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 17 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

EIXO TEMÁTICO 2:
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
FORMAÇÃO DOCENTE



A INFLUÊNCIA DOS CONSELHOS ESCOLARES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A GESTÃO PARTICIPATIVA

Silmara Sousa Oliveira¹

Carlos André Sousa Dublante²

Resumo: O presente trabalho versa sobre *A influência dos conselhos escolares na implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores*: um estudo sobre a gestão participativa. Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa e qualitativa, com fontes obtidas em bases de dados como Google Scholar, Scielo e periódicos da Capes, utilizando-se artigos publicados entre 2000 e 2021. Objetiva avaliar o papel dos Conselhos Escolares como mediadores entre as diretrizes governamentais e as necessidades locais, além de explorar as barreiras enfrentadas, como a falta de autonomia financeira e a burocracia. A pesquisa conclui que, quando capacitados e integrados ao processo de gestão, os Conselhos podem promover uma formação docente mais alinhada às necessidades reais das escolas, fortalecendo a autonomia dos professores e a qualidade do ensino. Sugestões para futuras pesquisas incluem a exploração de estratégias de fortalecimento dos Conselhos e a maior integração entre os diferentes níveis de governança educacional.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE/UFMA) Turma 2023-2. Centro de Ciências de Imperatriz, Convênio nº 1/2023DCCPPGT. Licenciada em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (2017). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal em Alto Alegre do Pindaré - MA. silmaraso26@gmail.com.
- 2 Orientador. 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.



Palavras-chave: Conselhos Escolares. Políticas Públicas de Educação. Formação Docente. Gestão Participativa.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil tem sido amplamente discutida dentro do âmbito das políticas públicas, especialmente diante dos desafios educacionais contemporâneos que exigem dos professores não apenas conhecimento técnico, mas também a capacidade de lidar com realidades diversas e dinâmicas dentro do contexto escolar. Nesse sentido, os Conselhos Escolares se constituem como instâncias de gestão participativa que podem contribuir com os processos formativos que acontecem na escola promovendo ações de formação em articulação com a equipe diretiva da escola, tendo como base as demandas provenientes da comunidade escolar levadas às reuniões dos conselhos.

A organização da formação continuada dos professores, deve ser uma das ações dos conselhos escolares por ser a mesma, essencial para garantir a qualidade do ensino, e que essa formação precisa ser continuamente adaptada às novas demandas educacionais e tecnológicas (Fiorentini, 2008). Os Conselhos Escolares, ao facilitarem esse processo por meio da gestão democrática, oferecem um espaço importante para que as vozes da comunidade escolar sejam ouvidas e que as políticas de formação docente possam ser moldadas conforme as necessidades específicas de cada contexto. No entanto, como observa Evangelista (2012), a efetividade desses Conselhos depende de sua organização e capacitação para lidarem com questões complexas, como o alinhamento curricular e o desenvolvimento profissional contínuo.

O presente trabalho tem como objetivo investigar como os Conselhos Escolares no âmbito das políticas públicas, podem atuar como mediadores na formação continuada dos professores. O problema de pesquisa que orienta este estudo é: De que forma os Conselhos Escolares podem influenciar positivamente na implementação de políticas públicas para a formação docente, assegurando que estas atendam às



necessidades locais das escolas? A pesquisa busca analisar o papel desses Conselhos como instâncias participativas capazes de adaptar as políticas de formação às demandas concretas das escolas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprimorar os mecanismos de gestão participativa no âmbito educacional, especialmente em tempos de constantes transformações pedagógicas e tecnológicas. O fortalecimento dos Conselhos Escolares como mediadores das políticas de formação docente pode não só melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, como também contribuir para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva, atendendo às particularidades de cada comunidade.

Metodologicamente, este estudo utilizou-se de uma revisão bibliográfica narrativa e qualitativa. A pesquisa foi realizada em bases de dados, como Google Scholar, Scielo e periódicos da Capes, filtrando-se artigos publicados entre 2000 e 2021. As palavras-chave utilizadas foram: “conselhos escolares”, “formação docente”, “políticas públicas educacionais” e “gestão participativa”.

Este trabalho está estruturado de forma a apresentar uma análise integrada dos desafios e potencialidades dos Conselhos Escolares na formação docente. Primeiramente, discute-se o contexto das políticas públicas e como os Conselhos podem influenciar a formação continuada dos professores. Em seguida, são analisadas as principais barreiras e limitações enfrentadas por essas instâncias, além de serem apresentados exemplos que ilustram como os Conselhos podem atuar de maneira eficaz no processo formativo.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: a gestão participativa como elemento estratégico na formação docente

Os Conselhos Escolares, enquanto instâncias de cogestão democrática, desempenham um papel fundamental no processo de implementação das políticas públicas educacionais – sobretudo no que diz respeito a democratização dos processos participativos nas escolas,



e, também, à organização de propostas para formação docente. Sua atuação parte de um princípio básico de gestão participativa, no qual diferentes atores da comunidade escolar (professores, pais, estudantes e funcionários) são inseridos no processo decisório. A gestão participativa, como aponta Montandon (2012), não se restringe à mera distribuição de responsabilidades administrativas; ela visa promover um ambiente em que a formação contínua de professores seja construída a partir das reais demandas da escola e da comunidade que a circunda.

Dentro desse contexto, a gestão participativa torna-se um elemento-chave para a efetivação das políticas de formação continuada. Fiorentini (2008) argumenta que as práticas de formação docente, quando vinculadas a um processo participativo, tendem a ser mais eficazes, pois possibilitam a adaptação das políticas às necessidades locais e às especificidades do contexto escolar.

Além disso, o Conselho Escolar também assume um papel essencial na mediação dos conflitos e na definição das prioridades formativas. Ao incorporar uma gestão participativa, os Conselhos podem identificar – de maneira mais precisa – as áreas de desenvolvimento que necessitam de maior atenção no corpo docente. Evangelista (2012), destaca que essa aproximação entre a formação docente e o contexto escolar se dá por meio da escuta ativa dos professores e da comunidade, o que, por sua vez, gera um alinhamento mais coerente entre o currículo formal e as demandas da prática educativa. Ao integrar a voz da comunidade escolar no processo decisório, o Conselho não apenas colabora para a implementação de políticas públicas mais adequadas, como também fortalece a autonomia dos professores no exercício de sua prática pedagógica.

No entanto, apesar dos benefícios apontados, a gestão participativa encontra desafios significativos em sua implementação. Junior e Reis (2003) destacam que, muitas vezes, os Conselhos Escolares enfrentam barreiras políticas e teóricas que limitam sua capacidade de influenciar de maneira efetiva as políticas de formação docente. Essas barreiras são, em parte, fruto de uma estrutura hierárquica rígida dentro da gestão pública – o que pode inibir a capacidade dos Conselhos de



intervir de maneira mais direta na execução de programas formativos.

Ainda assim, Freitas e Molina (2020) defendem que, apesar das limitações, a gestão participativa se configura como um espaço crucial para a construção de uma educação mais democrática e equitativa, na qual a formação docente é tratada como um processo contínuo, dinâmico e integrado às necessidades locais.

A atuação dos Conselhos Escolares no contexto das políticas públicas para a formação docente revela, portanto, um espaço de articulação entre diferentes agentes e essa articulação, quando bem implementada, pode ter um impacto direto na melhoria da qualidade da formação continuada dos professores. Por fim, a gestão participativa se mostra não apenas como um mecanismo de democratização das decisões educacionais, mas também como um caminho estratégico para a efetivação das políticas públicas voltadas à formação docente, criando um ambiente em que as ações são compartilhadas e direcionadas por aqueles que vivenciam o dia a dia da escola.

CONSELHOS ESCOLARES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores no Brasil, tema amplamente debatido no contexto das políticas públicas educacionais, encontra nos Conselhos Escolares uma instância estratégica para sua promoção e implementação no espaço da escola. Esses conselhos, além de exercerem um papel crucial na gestão participativa das escolas, são responsáveis por garantir que a formação docente atenda às necessidades reais da prática pedagógica e que as políticas públicas sejam ajustadas de acordo com as demandas locais. Nesse sentido, os Conselhos Escolares não atuam apenas como órgãos administrativos, mas como agentes mediadores entre as diretrizes governamentais e as condições específicas de cada escola – criando um elo dinâmico entre teoria e prática.

Como discute Fiorentini (2008), a formação continuada não pode ser pensada de forma isolada, desconsiderando o contexto escolar em que o docente está inserido. Os Conselhos Escolares têm a capacidade



de conectar as políticas públicas de formação continuada às especificidades de cada comunidade, promovendo um desenvolvimento qualitativo das iniciativas de formação.

Quando os Conselhos têm uma atuação ativa, eles podem identificar lacunas nas competências docentes e propor temáticas de formação que se alinhem ao currículo da escola e às metas educacionais da comunidade escolar. Esse papel de mediação é particularmente importante em um cenário em que as políticas de formação nem sempre contemplam as diferenças regionais ou as particularidades de cada instituição. Ruiz e Jussiani (2016) destacam que o sucesso da formação continuada nas escolas está diretamente relacionado à forma como os Conselhos Escolares participam na promoção gestão dessa ação.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, por exemplo, foi desenvolvido com o intuito de assegurar que essas instâncias tenham as ferramentas necessárias para promover uma gestão que integre a formação docente ao planejamento estratégico da escola. Ao possibilitar essa articulação, os Conselhos atuam como espaços onde as demandas por formação são identificadas e onde as soluções são construídas de forma colaborativa, garantindo que a formação continuada dos professores seja não apenas uma obrigação legal, mas uma prática adaptada à realidade da sala de aula.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o impacto da participação dos Conselhos Escolares na criação de uma cultura de formação continuada dentro das escolas. Como aponta Trindade et al. (2021), quando os Conselhos exercem um papel protagonista na implementação das políticas formativas, há uma maior sensibilização dos professores e da equipe pedagógica para a importância do desenvolvimento profissional contínuo. Isso gera uma cultura de aprendizagem constante, em que a formação continuada passa a ser vista não como uma imposição externa, mas como uma necessidade interna da própria escola – um movimento que favorece a motivação dos docentes e a eficácia dos programas de capacitação.

No entanto, esse processo de participação também enfrenta desafios. Teixeira (2021) observa que, apesar do potencial dos Conse-



lhos Escolares, há ainda uma série de limitações que dificultam uma atuação plena na promoção da formação continuada. Dentre essas limitações, estão questões como a falta de autonomia financeira, a burocracia envolvida nos processos decisórios e, em alguns casos, a ausência de uma formação adequada dos próprios conselheiros para lidar com questões pedagógicas complexas.

Essas dificuldades, se não tratadas, podem restringir a atuação dos Conselhos e reduzir o impacto das políticas públicas de formação docente, criando uma distância entre o planejamento idealizado e sua execução prática. Contudo, mesmo diante desses obstáculos, os Conselhos Escolares continuam sendo uma ferramenta essencial para a gestão participativa da formação docente. Brito (2019) ressalta que os Conselhos que conseguem superar essas barreiras estruturais e engajar todos os membros da comunidade escolar na discussão sobre a formação continuada tendem a ter um impacto mais significativo. Isso ocorre porque eles promovem um diálogo contínuo entre as políticas públicas e a realidade escolar, ajustando as ações formativas de acordo com as necessidades emergentes e as mudanças no contexto educacional.

Portanto, os Conselhos Escolares, ao mediar a implementação das políticas públicas de formação continuada, desempenham um papel central na criação de uma formação docente que seja relevante, atualizada e sensível às realidades locais. Sua atuação, embora cercada de desafios, configura-se como uma ponte entre as diretrizes governamentais e a prática pedagógica cotidiana – um espaço onde a formação continuada dos professores pode ser moldada de acordo com as necessidades concretas do ambiente escolar. Assim, a formação continuada, quando gerida de forma participativa, ganha uma dimensão mais prática e contextualizada, promovendo um desenvolvimento docente que dialoga diretamente com os desafios e demandas reais das escolas.

DESAFIOS DOS CONSELHOS ESCOLARES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS FORMATIVAS

Embora os Conselhos Escolares desempenhem um papel crucial na implementação de políticas públicas voltadas para a formação do-



cente, sua atuação não está isenta de desafios e limites. Esses obstáculos decorrem de diversos fatores estruturais, políticos e culturais que dificultam a plena realização do potencial desses Conselhos como instâncias de participação democrática e gestão educacional. A análise desses entraves é fundamental para compreender as limitações dos Conselhos Escolares e identificar possíveis caminhos para fortalecer sua atuação no contexto da formação continuada de professores.

Um dos principais desafios enfrentados pelos Conselhos Escolares, conforme aponta Brito (2019), está relacionado à falta de autonomia financeira. Sem os recursos necessários, os Conselhos muitas vezes ficam limitados em sua capacidade de implementar efetivamente as políticas de formação docente, o que compromete a articulação entre as demandas locais e as diretrizes nacionais. Essa limitação financeira resulta, frequentemente, em uma dependência excessiva das administrações centrais, que nem sempre possuem sensibilidade às especificidades de cada comunidade escolar. Assim, a implementação das políticas públicas tende a ser padronizada e descontextualizada, limitando a eficácia da formação docente.

Outro ponto crítico é a burocracia que permeia os processos decisórios dentro dos Conselhos Escolares. Como afirmam Junior e Reis (2003), muitos Conselhos se veem presos a trâmites administrativos lentos e complexos, que retardam a tomada de decisões e, consequentemente, a implementação de ações formativas. A burocratização excessiva não apenas desestimula a participação ativa dos membros do Conselho – que muitas vezes enfrentam dificuldades para acompanhar todos os procedimentos legais envolvidos – como também afeta a capacidade dos Conselhos de responderem rapidamente às necessidades emergentes do ambiente escolar. A gestão participativa, que deveria ser ágil e dinâmica, acaba sendo sufocada por essa engrenagem burocrática, dificultando a execução de políticas de formação continuada adaptadas à realidade local.

Além disso, como aponta Evangelista (2012), a formação insuficiente dos membros dos Conselhos Escolares, especialmente em relação à gestão educacional e às questões pedagógicas, constitui uma barreira significativa para a eficácia desses órgãos. Muitos conselheiros não



possuem o conhecimento necessário para lidar com temas complexos como currículo, políticas de formação e desenvolvimento profissional docente. Isso enfraquece o papel dos Conselhos como mediadores entre as políticas públicas e a realidade escolar, tornando-os menos capazes de articular estratégias formativas que atendam às demandas reais dos professores. A falta de preparo técnico e pedagógico impede que os Conselhos tenham uma atuação mais estratégica e proativa, limitando-se a cumprir funções burocráticas ou administrativas.

Outro desafio relevante, conforme discutido por Freitas e Molina (2020), está relacionado às tensões políticas e às disputas internas que, muitas vezes, permeiam os Conselhos Escolares. Em algumas circunstâncias, as decisões desses Conselhos são influenciadas por interesses externos ou por conflitos de poder dentro da própria comunidade escolar, o que pode prejudicar a implementação de políticas de formação docente de maneira imparcial e equitativa.

A politização das decisões compromete a legitimidade dos Conselhos como instâncias de participação democrática, desviando o foco de sua função primordial – a de mediar e facilitar a execução de políticas públicas que promovam a melhoria da formação e do ensino. Finalmente, Trindade et al. (2021) ressaltam que a falta de integração entre os diferentes níveis de gestão educacional – federal, estadual e municipal – constitui mais um entrave à atuação dos Conselhos Escolares. Muitas vezes, as políticas públicas de formação docente são elaboradas em um nível governamental distante da realidade das escolas, sem levar em conta as especificidades regionais ou locais. Isso gera um descompasso entre a formulação dessas políticas e sua execução prática, dificultando a atuação dos Conselhos como mediadores entre essas esferas. A fragmentação das políticas educacionais, somada à falta de comunicação entre os diferentes níveis de governança, acaba limitando o impacto que os Conselhos podem ter na formação continuada dos professores.

Esses desafios, entretanto, não anulam a importância dos Conselhos Escolares. Como afirmam Ruiz e Jussiani (2016), a superação desses obstáculos requer investimentos em programas de capacitação para os conselheiros, além de uma reformulação nas políticas de fi-



nanciamento e uma simplificação dos processos burocráticos. Com as ferramentas e recursos adequados, os Conselhos têm o potencial de transformar-se em espaços eficazes de cogestão e promoção de políticas formativas, capazes de promover uma formação docente mais alinhada às realidades locais e às demandas educacionais contemporâneas.

Boas práticas: conselhos escolares e formação docente

Apesar dos desafios estruturais e políticos que muitas vezes limitam a atuação dos Conselhos Escolares, existem exemplos concretos de boas práticas que ilustram o potencial desses órgãos na implementação eficaz de políticas públicas para a formação docente. Esses exemplos mostram como, em determinadas circunstâncias, a gestão participativa e o envolvimento ativo da comunidade escolar podem impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores e gerar impactos positivos no contexto educacional. Ao estudar essas práticas, podemos identificar estratégias que contribuem para o fortalecimento da formação continuada e para uma maior adequação das políticas públicas às necessidades reais das escolas.

Um exemplo de boas práticas vem do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que foi implementado em várias regiões do Brasil com o objetivo de criar uma estrutura de cogestão participativa nas escolas. Como destacam Ruiz e Jussiani (2016), esse programa teve sucesso ao capacitar os Conselhos para atuarem diretamente na gestão dos recursos destinados à formação docente, garantindo que os investimentos fossem direcionados às áreas que apresentavam maior demanda por desenvolvimento profissional.

Em alguns municípios, os Conselhos assumiram o protagonismo na seleção de cursos de capacitação para os professores, priorizando formações que fossem coerentes com o currículo da escola e com as especificidades da comunidade. Esse protagonismo permitiu que as formações fossem mais contextualizadas, o que contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino.

Um caso emblemático de boas práticas é o programa de fortalecimento dos Conselhos Escolares implementado no município de Palmas, no Tocantins, o qual segue as diretrizes do Ministério da edu-



cação- MEC, iniciado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, criado conforme a Portaria Ministerial nº 2896, de 16 de setembro de 2004, como parte de uma política voltada ao fortalecimento da gestão democrática nas escolas. O objetivo do programa é promover a formação e o funcionamento dos Conselhos Escolares, assegurando a participação da comunidade escolar e local nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras das escolas. Brito (2019) descreve como os Conselhos foram capacitados por meio deste um programa de formação voltado especificamente para a gestão escolar e a promoção de políticas educacionais. Esse programa, proporcionou aos conselheiros ferramentas para exercerem um papel mais ativo e assertivo na mediação entre as demandas da comunidade e as políticas públicas de formação docente. Com essa capacitação, os Conselhos foram capazes de identificar as necessidades específicas de formação dos professores da rede municipal e, a partir disso, articular programas de formação continuada que respondiam diretamente aos desafios pedagógicos enfrentados no cotidiano escolar.

Outro exemplo relevante foi registrado no estado de Mato Grosso do Sul, onde o fortalecimento dos Conselhos Escolares se deu por meio de práticas inovadoras de gestão participativa. Alves (2010) destaca como os Conselhos foram envolvidos na definição das prioridades formativas para os docentes, permitindo que as políticas públicas fossem adaptadas à realidade local. Ao promover reuniões frequentes com a participação de professores, pais e representantes da comunidade, os Conselhos se tornaram espaços de diálogo aberto, nos quais as necessidades pedagógicas eram discutidas coletivamente – o que resultou em formações continuadas mais alinhadas ao contexto das escolas e, portanto, mais eficazes.

Essa prática de inclusão fortaleceu a legitimidade dos Conselhos e demonstrou o valor da participação coletiva na promoção de uma educação de qualidade. Além disso, Trindade et al. (2021) documentam como os Conselhos Escolares em escolas do interior de São Paulo conseguiram alinhar o currículo escolar às necessidades locais por meio de práticas colaborativas de gestão. Esses Conselhos, ao promo-



verem reuniões periódicas com a equipe pedagógica, criaram espaços de discussão sobre as demandas curriculares dos professores – o que resultou em formações continuadas focadas em áreas específicas, como o uso de novas tecnologias educacionais e a implementação de metodologias ativas. O sucesso dessas práticas se deu pela capacidade dos Conselhos de mediar o diálogo entre as políticas públicas e o contexto local, oferecendo aos professores uma formação que não apenas atendia às exigências do governo, mas também fazia sentido para a realidade de suas salas de aula.

Esses exemplos de boas práticas demonstram que, quando adequadamente estruturados e capacitados, os Conselhos Escolares podem desempenhar um papel fundamental na promoção de políticas públicas eficazes para a formação docente. Ao atuar como mediadores entre as demandas da comunidade escolar e as políticas governamentais, os Conselhos podem garantir que a formação continuada dos professores seja contextualizada, dinâmica e voltada para as necessidades reais das escolas. Embora esses exemplos não sejam universais, eles oferecem insights valiosos sobre como fortalecer a atuação dos Conselhos e replicar práticas que promovam uma gestão educacional mais participativa e eficiente.

Essas experiências de sucesso também revelam a importância de uma formação contínua não apenas para os professores, mas também para os próprios membros dos Conselhos Escolares. Conforme afirmam, Ruiz e Jussiani (2016), a capacitação dos conselheiros é essencial para que possam assumir um papel ativo na definição e implementação das políticas formativas. Quando os Conselhos são fortalecidos e recebem o apoio necessário, eles se tornam verdadeiros agentes de transformação no processo educacional, capazes de promover uma formação docente que seja relevante, crítica e adaptada às demandas do século XXI.

Avanços dos conselhos escolares na implementação das políticas públicas de formação docente

Os resultados desta pesquisa, mostram a relevância dos Conselhos Escolares na implementação das políticas públicas de formação



docente, com base na análise teórica das boas práticas descritas nos estudos de diversos autores. Ao investigar o papel dos Conselhos na gestão participativa e na articulação entre políticas públicas e necessidades escolares, observou-se que o sucesso dessas instâncias depende de diversos fatores – desde a capacitação adequada dos conselheiros até a disponibilidade de recursos financeiros e apoio institucional. A seguir, discutem-se os principais resultados dessa pesquisa, contextualizando os achados com as teorias e exemplos apresentados ao longo do estudo.

Um dos resultados mais marcantes é o papel da gestão participativa como um facilitador da formação continuada de professores, conforme discutido por Montandon (2012) e Fiorentini (2008). A pesquisa evidenciou que os Conselhos Escolares, ao inserirem diferentes atores da comunidade escolar no processo decisório, criam um ambiente propício para a formulação de programas de formação continuada mais alinhados às demandas locais. No entanto, a efetividade dessa prática varia significativamente conforme o grau de envolvimento dos conselhos, sendo que, nos casos mais exitosos, os Conselhos assumem uma postura ativa na identificação de lacunas formativas e na proposição de estratégias de capacitação, como mencionado por Evangelista (2012).

No que se refere à formação continuada, a análise das experiências no município de Palmas (Brito, 2019) e em municípios do Mato Grosso do Sul (Alves, 2010) revelou que a capacitação dos Conselhos Escolares é um fator determinante para o sucesso na implementação das políticas formativas. Em ambos os casos, a formação específica dos conselheiros permitiu que essas instâncias assumissem um papel protagonista na articulação entre as políticas públicas e a realidade das escolas. A pesquisa de Brito (2019) demonstrou que, ao fornecer aos Conselhos as ferramentas necessárias para a gestão educacional, foi possível otimizar os programas de formação continuada e assegurar que as formações estivessem alinhadas às necessidades pedagógicas da comunidade escolar.

Por outro lado, a pesquisa identificou também uma série de desafios estruturais que limitam a atuação dos Conselhos Escolares, conforme



apontado por Junior e Reis (2003). A falta de autonomia financeira e a burocratização dos processos decisórios são barreiras significativas para a atuação desses conselhos. Isso é particularmente evidente em contextos em que as administrações centrais impõem um controle rígido sobre os recursos, o que restringe a capacidade dos Conselhos de adaptarem as políticas de formação às especificidades locais.

Como observado por Trindade et al. (2021), essa centralização pode comprometer a flexibilidade e a eficácia dos Conselhos na promoção de formações mais contextualizadas e adequadas às necessidades dos docentes.

Outro ponto discutido nos resultados é a importância do alinhamento curricular no processo de formação docente. A pesquisa destacou o papel dos Conselhos Escolares como mediadores entre as diretrizes curriculares nacionais e as demandas locais, permitindo uma maior adequação do currículo escolar às realidades vivenciadas nas salas de aula. De acordo com Fernandes e Barbosa (2017), esse alinhamento é essencial para garantir que a formação continuada dos professores seja significativa e relevante. Entretanto, a falta de preparo dos conselheiros para lidar com questões curriculares complexas – mencionada por Aguiar (2009) – ainda constitui um desafio, apontando para a necessidade de maior investimento em capacitação técnica para esses atores.

Ao discutir as boas práticas, a pesquisa evidenciou o impacto positivo de programas como o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, descrito por Ruiz e Jussiani (2016). Esse programa, ao capacitar os conselheiros para atuarem diretamente na gestão dos recursos educacionais e na seleção de programas de formação, fortaleceu a autonomia dos Conselhos e possibilitou uma maior adequação das políticas públicas às demandas escolares. Como resultado, a formação continuada dos professores passou a ser gerida de forma mais eficiente e democrática, garantindo que as formações fossem adaptadas ao contexto educacional de cada comunidade.

Contudo, os resultados também indicam que o sucesso dos Conselhos Escolares na implementação das políticas de formação docente depende, em grande medida, da articulação entre os diferentes níveis de gestão educacional – federal, estadual e municipal. A pesquisa de



Evangelista (2012) sugere que a falta de integração entre esses níveis de governança educacional pode gerar um descompasso entre a formulação das políticas e sua execução prática. Esse cenário fragmentado dificulta a atuação dos Conselhos como mediadores eficazes entre as políticas públicas e as necessidades locais, o que reforça a necessidade de uma maior coordenação entre as esferas governamentais para garantir a eficácia dessas políticas.

Finalmente, a pesquisa destaca que, embora os Conselhos Escolares enfrentem desafios significativos, há evidências claras de que, quando bem capacitados e integrados ao processo de gestão educacional, eles podem atuar como agentes transformadores na implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente. Como defendem Freitas e Molina (2020), ao promover uma gestão participativa, os Conselhos têm o potencial de construir uma formação docente mais alinhada às demandas contemporâneas, ampliando a participação da comunidade escolar e fortalecendo a autonomia dos professores no processo educacional. Assim, os Conselhos Escolares, quando empoderados e integrados às políticas públicas, podem desempenhar um papel decisivo na melhoria da qualidade da formação docente e, conseqüentemente, da educação como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou que os Conselhos Escolares possuem um papel central na mediação entre as políticas públicas e a prática educacional no que se refere à formação continuada dos professores. A gestão participativa promovida por esses Conselhos facilita a adaptação das diretrizes nacionais às realidades locais, criando um ambiente mais propício para a implementação de formações docentes que dialoguem com as necessidades específicas de cada escola. Os exemplos analisados ao longo do trabalho confirmam a eficácia de uma atuação mais ativa e capacitada dos Conselhos, que conseguem promover uma formação mais contextualizada e relevante para os professores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nas redes públicas de educação.



A análise dos principais desafios enfrentados pelos Conselhos, como a falta de autonomia financeira e a burocracia excessiva, revelou barreiras significativas para a efetivação das políticas formativas, mas também apontou caminhos para superá-las. A investigação do impacto da gestão participativa sobre a formação docente mostrou que, quando os Conselhos são devidamente capacitados, eles desempenham um papel crucial na adaptação das políticas públicas às realidades locais, fortalecendo a autonomia dos professores e garantindo que as formações sejam mais eficazes. Além disso, a pesquisa conseguiu explorar exemplos de boas práticas, onde os Conselhos Escolares conseguiram mediar com sucesso a execução das políticas educacionais de maneira colaborativa e eficiente. A problematização inicial sobre como os Conselhos Escolares podem influenciar positivamente na formação docente foi elucidada, demonstrando que sua atuação pode ser determinante na implementação de políticas públicas. Nesse sentido, a capacitação dos conselheiros e a integração dos Conselhos ao processo de gestão escolar são fatores que potencializam sua atuação como mediadores entre políticas públicas e práticas educacionais, resultando em formações docentes mais alinhadas às demandas concretas das escolas. Também foi possível observar que, embora existam desafios significativos, os Conselhos têm o potencial de superar essas barreiras e desempenhar um papel fundamental na formação continuada dos professores, desde que recebam o suporte institucional necessário.

No decorrer da pesquisa, algumas limitações foram encontradas, especialmente no que tange à disponibilidade de fontes que abordassem o tema em contextos regionais específicos. A busca por referências foi feita em bases de dados confiáveis, mas algumas lacunas relacionadas a estudos empíricos sobre a atuação dos Conselhos Escolares em regiões menos favorecidas dificultaram uma análise mais abrangente. No entanto, essas limitações abrem caminho para futuras pesquisas que possam explorar mais a fundo as especificidades locais e regionais, além de possibilitar investigações sobre estratégias alternativas de fortalecimento dos Conselhos. Estudos futuros poderiam focar na integração das novas tecnologias como ferramentas para melhorar a



formação dos conselheiros e na ampliação do diálogo entre os diferentes níveis de gestão educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela da S. Conselhos escolares: espaço de cogestão da escola. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/110> > . Acesso em: 22 de out. 2024.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Fortalecimento de Conselhos Escolares**: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. 2010.

BRITO, Kátia Cristina Custódio Ferreira. **O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: um estudo no município de Palmas-TO**. 2019.

DO CARMO, Bruno Cleiton Macedo et al. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-28, 2019. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/citations?user=qic2F3AAAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra>>. Acesso em: 22 de out. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino ENDIPE**, v. 16, p. 39-51, 2012.

FERNANDES, Natália; BARBOSA, Marinalva. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017. Disponível em: < [cholar.google.com.br/citations?user=kyuTXxoAAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra](https://scholar.google.com.br/citations?user=kyuTXxoAAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra) >. Acesso em 22 de out. 2024.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 43-70,



2008. Disponível em :< <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718>>. Acesso em 21 de out. 2024.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

JÚNIOR, Silva; DOS REIS, João. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 78-94, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/69y5kKWzfnP8Y5GsxKTPr3q/?lang=pt>. Acesso em: 22 de out.2024.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/103>. Acesso em 21 de out. 2024.

MOURA, Dante Henrique. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. 2012.

RUIZ, Maria José Ferreira; JUSSIANI, Angelina Harumi Shimysu. Política de formação continuada para a gestão escolar e o programa de fortalecimento dos conselhos escolares. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 28, p. 7-18, 2016. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/1888>. Acesso em 21 de out. 2024.

TEIXEIRA, Elielson. **As políticas curriculares do ensino médio**: atuação do conselho escolar. 2021.

TRINDADE, Fernando Cunha et al. **(Re) articulação do planejamento estratégico e a gestão participativa no contexto escolar**. 2021.





ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA E CURRICULAR

Reinaldo Silva França¹
Antonio Alves Ferreira²

Resumo: Pouco se tem discutido a alimentação escolar como política pública e como política curricular, e esse debate, se faz cada vez mais urgente uma vez que devemos ter a percepção de que as políticas direcionadas ao financiamento da educação, bem como as políticas curriculares não devem ser desvinculadas das discussões envolvendo o tema “Alimentação Escolar”, e de maneira peculiar, o seu financiamento. Nesse trabalho tencionamos debater a intrínseca relação da alimentação escolar com o nível de aprendizado, de maneira especial na escola pública. Discorreremos sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE, bem como apontaremos sua insuficiência financeira a partir da realidade das escolas. E traremos dados e conceitos sobre a insegurança alimentar a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio e sua relação com a escola. Apesar de reconhecermos que a Alimentação Escolar desempenha um papel social, chamamos a atenção para a importância de que se tenha concepção de que a alimentação escolar é um direito do aluno de se manter alimentado na escola independentemente de sua realidade socioeconômica, e por tanto, o objetivo da alimentação escolar não é o de ser um mecanismo para a erradicação da desnutrição ou insegurança alimentar. O tema envolvendo as políticas públicas de financiamento da educação básica é de nosso especial interesse por fazer parte de nossa investigação para elaboração de dissertação na qual investigamos o papel do diretor escolar na gestão da política de financiamento da escola.

1 Mestrando em Educação PPGEPE/UFMA, Imperatriz/MA, reinaldo.cetecma@gmail.com

2 Doutor em Educação, UFMA, Imperatriz/MA, as.alves2@gmail.com



Palavras-chave: Políticas públicas; Política Curricular; Alimentação escolar; Insegurança alimentar.

INTRODUÇÃO

A escola não é formada somente pelo contexto pedagógico, compreende também uma logística importante para o desenvolvimento dos alunos, que é a alimentação escolar, parte fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que contribui significativamente para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

É nesse viés que concebemos a Alimentação Escolar como Política Pública e como Política Curricular. Conforme Ribeiro 2023, p 30:

Políticas Públicas são ações planejadas, a partir da leitura comunitária, da participação da sociedade, das entidades, dos usuários, e se materializam através de programas e projetos voltados para solucionar os problemas sociais existentes e para criar mecanismos de planejamento e monitoramento, a fim de que novos problemas sejam evitados e coibidos. O fim último de toda política pública deve ser a pessoa humana e a melhoria das suas condições de existência, tanto material como espiritual.

Ora, compreendendo que a Alimentação Escolar regularmente ofertada contribui para que o aluno apresente maior crescimento e desenvolvimento no rendimento escolar é que partilhamos da concepção da Alimentação Escolar como Política Pública e Curricular, pois pode ser vista como ferramenta usada pela educação para diminuir os índices de abandono escolar, cumprindo assim, o papel de política pública.

O Currículo é, por consenso, uma construção social, e por assim ser, precisa ser concebido como um cenário de socialização, superando o conceito de ser apenas um conjunto de orientações para as práticas pedagógicas apresentando uma lista de conteúdos por disciplina comumente chamado de matriz curricular entregue às escolas para execução ou reprodução pelos professores.

Na concepção de Sacristan (2013), currículo tem o significado de ser algo que está em evidência, e que está aí, não importa como o





chamamos, assim, currículo é aquilo que o aluno estuda. No entanto, quando buscamos compreender as origens do currículo, nos deparamos com a percepção de que o currículo é um conceito em que múltiplas dimensões se cruzam envolvendo dilemas e situações que nos exigem um posicionamento sobre o tema.

Ainda para Sacristan (2000, p. 17), “todos os temas que têm alguma importância para a compreensão e o funcionamento da realidade e da prática escolar no sistema educativo estão incluídos na definição de currículo”. Sacristan (1999) conceitua currículo como sendo a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. E para Apple (2009, p. 59) o currículo é o produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. Com base nessas afirmações, é que consideramos relevante e inadiável que se discuta a relação necessária entre Currículo e Alimentação Escolar, entendendo que esta, deve ser percebida como um instrumento profícuo na promoção de bons hábitos alimentares, tornando-se assim, basilar para uma melhor aprendizagem, uma vez que facilmente constata-se que o/a aluno/a satisfatoriamente bem alimentado externa maior facilidade de assimilação do conhecimento. Assim, justificamos a necessidade da presente discussão para entendermos que alunos com acesso a alimentação escolar apresentam melhor aprendizagem e rendimento.

A alimentação escolar como parte do currículo é um assunto relativamente pouco discutido por estudiosos, pesquisadores ou profissionais ligados aos sistemas educativos, e isso justifica a urgente e necessária discussão envolvendo o tema, pois ainda constatamos facilmente a fome e a desnutrição como problemas sociais graves, e a escola deve ser vista como um agente fundamental para esse debate, pois o enfrentamento dessa crise social passa pela instituição escola, que precisa conceber a alimentação escolar como item crucial de seus projetos pedagógicos.



Nesse trabalho, nos propomos a discorrer a importância da alimentação escolar quando o assunto for currículo, seja ele, currículo formal, currículo real ou currículo oculto, bem como discorreremos sobre o insucesso das políticas públicas de financiamento escolar no que se refere à alimentação, e sua parcela de contribuição para o fracasso dos sistemas de ensino, que ainda apontam altos índices de abandono ocasionado pela fome, notadamente nas regiões norte e nordeste do Brasil. Ainda defendemos a necessidade de que as políticas de financiamento da educação básica sejam mais eficientes de maneira especial no que se refere o financiamento da alimentação escolar.

A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO PARTE DO CURRÍCULO

Sendo currículo escolar o documento norteador das ações didático-pedagógicas, e servindo como referência para a gestão, a organização e o funcionamento do processo de ensino e de aprendizagem, orientando a realização de atividades e competências com o objetivo de alcançar a formação plena dos educandos, é que concebemos o currículo como sendo uma constante construção que vai adaptando-se às mudanças da humanidade, e por isso dizemos que o currículo é flexível, e nesse contexto, Sacristan (1998) nos diz que ao lado do currículo que se diz está desenvolvendo, existe outro que funciona subterraneamente, denominado oculto, e dessa feita, entende-se por currículo oculto tudo aquilo que se realiza na escola, mas não está registrado ou escrito. E é nesse viés que nos cabe falar da importância que tem a alimentação escolar para o sucesso do sistema de ensino. Se pedirmos a qualquer professor da rede pública de ensino desse país um levantamento sobre a quantidade de seus alunos que têm na alimentação escolar sua única refeição do dia, veremos que cada professor tem essa resposta pronta, pois é sabido por todos nós que cada professor conhece a realidade de seus alunos.

Partilhando da ideia de que currículo é tudo o que acontece na escola, e de que a referência para currículo oculto é um conjunto de



aprendizagens que não foi programado, e que, portanto, ocorre de maneira não intencional quando há interação no ambiente escolar, sendo o resultado de relações interpessoais em situações do cotidiano, isso é o que permite afirmar que professores conhecem a realidade de seus alunos, inclusive no aspecto socioeconômico.

Ora, o currículo não pode ser desassociado dos aspectos socioeconômicos e culturais, e a esse respeito, Sacristan (2013, p. 10) afirma que o currículo é um dispositivo social:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

A escola é tida como uma instituição onde a homogeneidade é perceptível, no entanto, ao conhecermos de perto a realidade da escola vemos que ela está repleta de desigualdades, inclusive, nos aspectos culturais e socioeconômicos. E é justo que se discuta esses aspectos a partir do currículo, tendo a percepção de que a escola urgentemente precisa ser a instituição que propicie as condições necessárias para a acolhida, para o acesso e para a permanência dos alunos, e a alimentação escolar é uma dessas condições consideradas cruciais para a permanência do aluno na escola.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua – PNAD CONTÍNUA divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apontam que no ano de 2023 no Brasil 64,2 milhões de pessoas encontravam-se em situação de insegurança alimentar. Esse quantitativo representa mais que 1/4 (um quarto) da população brasileira. A referida pesquisa ainda aponta que a situação se agrava quando se volta para as regiões norte e nordeste onde os dados se aproximam dos 40% (quarenta por cento) dos lares em situação de insegurança alimentar. É importante frisar que o conceito de insegurança alimentar divide-se em níveis, a saber: Leve – envolve a preocupação ou a incerteza quanto ao acesso aos alimentos no futuro;



Moderado – quando há redução de quantidade de comida ou uma ruptura nos padrões de alimentação e Grave – quando a restrição da quantidade de alimentos afeta crianças, e nesse nível da insegurança alimentar está presente a fome como experiência vivida.

Considerando apenas o nível mais elevado de insegurança alimentar que é o de nível grave, aquele que tem a fome presente, em seu sentido literal como experiência vivida, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua - PNAD CONTÍNUA mostra que o número de brasileiros nessa situação ultrapassa os 08 (oito) milhões de pessoas. Imaginamos nós, quantas dessas pessoas são ainda crianças, quantas dessas pessoas são ainda alunos da educação básica e quantas dessas pessoas têm na escola sua única refeição do dia.

No Brasil, nós temos o Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE, que é considerado um dos maiores programas de alimentação escolar no mundo e tem como finalidade fornecer alimentação a todos os alunos matriculados na educação básica, que inclui as creches, pré-escolas, escolas indígenas e quilombolas, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, ensino integral, filantrópicas e conveniadas de todo o Brasil, além de oferecer ações educativas no que se refere à alimentação saudável. Sendo gerenciado pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação-FNDE, que tem como uma das funções transferir recursos financeiros para Estados, Municípios e ao Distrito Federal para atender as demandas do Programa.

Para Edileuza Oliveira Silva, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em sua publicação “Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para

pobres ao direito à alimentação”, apesar de o Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE ter reconhecimento internacional, a alimentação escolar é vista sob perspectivas discrepantes, pois de um lado a percebemos como um direito humano cujo papel do Estado é assegurá-la, por outro, temos uma percepção assistencialista, vendo-a como uma ação necessária porque existe em algum momento da vida dos escolares a privação ou o detrimento de algum direito essencial deles. Vemos assim, que a alimentação escolar além de auxiliar no



êxito do processo de ensino e de aprendizagem, também tem papel social, pois ela é parte fundamental neste processo, uma vez que contribui significativamente para o melhor rendimento dos alunos, como afirma Perez-Rodrigo, (2001) apud Camozzi, (2015):

No ambiente escolar, o PNAE não está presente apenas no horário delimitado para a alimentação. Na escola que, como mencionado anteriormente, é um ambiente de construção social, esse tipo de programa “representa a possibilidade concreta de produção de impacto sobre a saúde, a autoestima, os comportamentos e o desenvolvimento de habilidades para a vida de todos os membros da comunidade escolar” (Perez-Rodrigo, 2001 apud Camozzi, 2015).

Ante o exposto, podemos afirmar que as políticas públicas para alimentação escolar geram consequências reais na vida dos estudantes e da comunidade escolar em geral e, portanto, deve estar presente no cotidiano da escola.

Os recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE são transferidos por meio de repasses financeiros às escolas beneficiadas. Os repasses são feitos diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. De acordo com a quantidade e modalidade de ensino, cada escola recebe um valor correspondente a 200 dias letivo por aluno, segundo a Resolução Nº 2, de 10 de março de 2023 alterando a Resolução CD/FNDE nº 6, de 08 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa, as escolas passaram a receber os seguintes valores:



MODALIDADE	VALOR (R\$)
Estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA.	0,41 (quarenta e um centavos)
Estudantes matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	0,50 (cinquenta centavos)
Estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos.	0,72 (setenta e dois centavos)
Estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos.	0,86 (oitenta e seis centavos)
Estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep	1,37 (um real e trinta e sete centavos)
Estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos.	1,37 (um real e trinta e sete centavos)

Tabela elaborada pelo autor, com base em informações contidas na resolução CD/FNDE nº 02, de 10 de março de 2023. (disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>).

Vale lembrar que os valores supracitados só estão em vigor a partir do segundo bimestre do ano letivo de 2023, quando passou a vigorar a Resolução Nº 2, de 10 de março de 2023 alterando a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020 estabelecendo percentuais de ajuste nos valores per capita do PNAE para todas as etapas e modalidades da educação básica que variam de 28% a 39%.

É importante que ao mesmo que reconheçamos o sucesso do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE, pelo seu reconheci-



mento, inclusive internacional, e pelo montante de recursos inseridos nas escolas, que no ano de 2023, segundo portal do Ministério da Educação foi na ordem de R\$ 5,5 bilhões (informações disponível em www.gov.br/mec/pt-br/), constatamos que esses valores são insuficientes quando convertidos em valor/aluno por modalidade como exposto acima.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE para a recomendação de energia diária utiliza os valores de referência da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), através da resolução 26 de 17 de junho de 2013, do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da Educação Básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar), as unidades escolares que atuam em período integral devem atender, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais diárias das crianças e adolescentes, distribuídas em pelo menos três refeições.

De 6 a 10 anos, 1500 kcal diárias;

De 11 a 15 anos 2175 kcal;

De 16 a 18 anos 2500 kcal.

De acordo com a tabela a seguir:

ESCOLA	NECESSIDADES NUTRICIONAIS DIÁRIAS	Nº DE REFEIÇÕES
CRECHE (período parcial)	30%	2
CRECHE (período integral)	70%	3
COMUNIDADES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS	30% POR REFEIÇÃO	
DEMAIS ALUNOS DO PERÍODO PARCIAL	20% OU 30%	1, 2 OU +
DEMAIS ALUNOS DO PERÍODO INTEGRAL	70%	3



Crédito: Tabela elaborada por Vanessa Manfre, com base em dados do FNDE (disponível em: educacaointegral.org.br).

Analisando o montante de recursos por aluno/modalidade e a recomendação para oferta de energia diária seguindo a tabela de necessidades nutricionais, as escolas ainda que fizessem milagres não conseguiriam atender satisfatoriamente seus alunos com a alimentação escolar com o valor/aluno oferecido pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE às escolas. E essa insuficiência causa prejuízos ao rendimento escolar daqueles que têm na alimentação escolar sua única refeição do dia.

É prática corriqueira nas escolas públicas, especialmente na zona rural, que os alunos sejam mandados para a casa logo após o intervalo nos dias em que a escola não tem alimentação para servir. Essa é uma situação de muito prejuízo para o aluno, não a prática de mandar o aluno para a casa que causa o prejuízo, e sim a falta da alimentação na escola, pois se o aluno permanece em sala em estado de fome essa condição lhe impede de assimilar com aproveitamento o conteúdo estudado, e se vai para casa deixa de estudar a totalidade dos conteúdos.

Importante salientar que o simples cumprimento da lei por gestores públicos nas esferas estadual e municipal pode reverter essa situação de insuficiência dos recursos da alimentação escolar.

A Lei nº 9394/96 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece em seu artigo 4º que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2023).

E a Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 208, de acordo com a redação dada pela emenda constitucional nº 59³, de 2009, estabelece que:

3 Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União



Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, considera-se de muita importância que os estados e os municípios cumpram a lei investindo recursos suplementares nos programas de alimentação de seus sistemas de ensino, complementando assim, os recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Importante esclarecer que o presente trabalho é resultado de um estudo de natureza qualitativa, para o qual realizamos estudos na literatura que envolve os temas currículo e alimentação escolar, com o objetivo de expressar nossa própria percepção da relação que há entre o currículo e a oferta da alimentação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos axiomático compreender que a alimentação escolar precisa ser concebida como um instrumento eficaz na promoção de bons hábitos alimentares nas escolas, sendo assim, crucial para uma melhor aprendizagem, se compartilharmos do entendimento de que o aluno satisfatoriamente alimentado demonstra maior potencial de assimilação, compreensão e produção do conhecimento.

Como salienta Sacristan (2013), a educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador, e esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria, de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido. Nessa perspectiva de concebermos o currículo como fator de ascensão social, é que reafirmamos a necessi-

incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.





dade e urgência de se inserir o tema alimentação escolar nos debates acerca do currículo.

Por fim, se faz necessário frisar que mesmo reconhecendo que o Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE desempenha uma função social ao contribuir para a diminuição da desnutrição e insegurança alimentar, se houver a concepção equivocada de que a alimentação escolar deve ser vista como prioridade para alunos em situação socioeconômica desfavorável é imperativo que essa concepção seja superada dando lugar ao entendimento de que a alimentação escolar é um direito do aluno de se manter alimentado na escola independentemente de sua realidade socioeconômica, e por tanto, o objetivo da alimentação escolar não é o de ser um mecanismo para a erradicação da desnutrição ou insegurança alimentar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59- 91.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22/10/2024.

BRASIL. **Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Lei 11.947, de 16 junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

BRASIL, **Insegurança alimentar no**. Disponível em: www.folha.uol.com.br/mercado/2024/04/642-milhoes-vivem-em-lares-com-inseguranca-alimentar-no-brasil.shtml. Acesso em 20/09/2024.

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



BRASIL. Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE disponível em: www.portalmec.gov.br

CAMOZZI, Aída Bruna Quilici et al. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 1.

ESCOLAR, **Aumento nos repasses da merenda**. Disponível em: www.agenciabrasil.ebc.com.br. Acesso em 20/09/2024

RIBEIRO, Dimas dos Reis. **Políticas públicas concebidas como direitos**: O processo de gestão de políticas na perspectiva transformadora. Curitiba. Appris, 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. GÓMEZ, A. I. Perez. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Armed, 2000.

_____. O que significa o currículo. In. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Edleuza Oliveira; AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Cad. Saúde Pública**. vol. 34, n. 4. 2018. Disponível em: www.scielo.br/j/csp/a/gdwmZwGHLwkPhX6wKBXk44B/?lang=pt. Acesso em 21/09/2024.



AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Elenilde Prima de Sousa Moraes¹

Carlos André Sousa Dublante²

Resumo: Este artigo analisa as contribuições da gestão escolar para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente educacional. O TEA é uma condição complexa que afeta a comunicação, a interação social e os padrões comportamentais, exigindo estratégias educacionais específicas. A partir de uma revisão bibliográfica, o estudo explora como a gestão escolar pode implementar práticas pedagógicas inclusivas, destacando o papel central do gestor em fomentar um ambiente escolar democrático e acolhedor. A pesquisa aponta que a gestão democrática, fundamentada nos princípios da igualdade, autonomia e participação, contribui para um ambiente escolar que valoriza a diversidade e o respeito às diferenças. O estudo destaca que a implementação de conselhos escolares, assembleias e outros mecanismos participativos são práticas eficazes para fortalecer a cidadania ativa e integrar todos os membros da comunidade escolar nas decisões e ações pedagógicas. Os resultados também mostram que o gestor escolar deve estar atento às inovações tecnológicas e às mudanças legislativas para adaptar práticas administrativas e pedagógicas às demandas contemporâneas. Conclui-se que a atuação do ges-

- 1 Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UFMA), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA), docente efetiva da rede municipal de ensino de Alto Alegre do Pindaré, contratada da rede Estadual de ensino (Seduc/MA), Alto Alegre do Pindaré/MA, E-mail: elenildeprimasousa@gmail.com
- 2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professor Associado I do Departamento de Educação II, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA, e-mail: carlos.dublante@ufma.br



tor escolar vai além das funções administrativas, assumindo um papel estratégico no fortalecimento das relações entre os diferentes atores da comunidade escolar. Ao adotar práticas proativas e inclusivas, a gestão contribui para que a escola se torne um espaço democrático e integrador, capaz de promover o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA, assegurando uma educação socialmente referenciada e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Gestão Escolar. TEA.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na educação, pois é responsável por implementar políticas e práticas inclusivas, garantindo que os alunos com TEA tenham acesso igualitário à educação. A gestão escolar deve criar um ambiente acolhedor e inclusivo, oferecendo apoio pedagógico e emocional aos alunos com TEA, além de promover a formação dos professores para atender às necessidades específicas desses alunos.

Uma das contribuições da gestão escolar na inclusão de alunos com TEA é a criação de um projeto pedagógico inclusivo, que considera as diferentes habilidades e necessidades dos alunos com TEA. Isso envolve a adaptação de metodologias de ensino, o uso de recursos educacionais especializados e a implementação de estratégias de socialização para estimular a interação entre os alunos.

Nesta perspectiva, a problemática trabalhada foi: como o gestor escolar vem auxiliando o professor na inclusão de alunos com TEA, no limiar do novo milênio. Neste sentido, buscou-se, como objetivo geral, analisar as contribuições da Gestão Escolar para a implementação de ações educacionais em uma perspectiva inclusiva voltada aos com TEA.

Para compor este artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual se pôde compreender que a função primordial da equipe gestora da escola, em especial de quem estar na gestão da escola é dis-



cutir e delimitar o tipo de educação a ser desenvolvida na instituição de ensino, para torná-la democrática e comprometida com a qualidade socialmente referenciada³ da educação. Desta forma, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: examinar os fundamentos da gestão escolar e sua influência nas práticas inclusivas voltadas ao TEA e identificar práticas de gestão que promovam a adaptação de metodologias e recursos inclusivos para alunos com TEA.

Esta pesquisa se justifica por mostrar que, como dirigente, cabe ao gestor escolar compreender a escola de maneira integrada, reconhecendo as interações entre suas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e cultural, como parte essencial de uma gestão escolar eficaz, percebendo de que forma essa participação poderá ser otimizada para o fortalecimento do processo educativo. A gestão escolar tem justamente querer fortalecer processos participativos na gestão escolar, promovendo uma maior autonomia institucional e incentivando práticas administrativas e pedagógicas colaborativas no ambiente educacional público. O resultado, seguramente, será uma crescente autonomia, considerando as inovações da implantação do processo que envolve a gestão participativa no contexto de escolas públicas.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

A gestão democrática escolar conforme Paro (2018, p.18) “*esse modelo se baseia nos princípios da democracia, como a igualdade, a autonomia e a participação popular*” buscam integrar ativamente todos os membros da comunidade escolar no processo decisório e na organização das ações pedagógicas, promovendo um ambiente colaborativo e inclusivo. Logo, a ideia é que a gestão seja compartilhada entre alunos, professores, funcionários, pais e comunidade, em um processo colaborativo de construção coletiva.

3 Entende-se por qualidade socialmente referenciada aquela que supera a lógica dos resultados quantitativos provenientes das avaliações internas e externas, primando pela formação do sujeito em sua integridade a partir de uma aprendizagem significativa, com compromisso social e envolvendo a participação de todos.



Na gestão democrática, os diferentes segmentos da comunidade escolar têm a oportunidade de expressar suas opiniões, discutir ideias e contribuir com propostas para melhorar o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante que haja transparência nas decisões e na prestação de contas dos recursos utilizados.

Para Oliveira (2014, p. 87),

Entre os principais objetivos da gestão democrática na escola estão o fortalecimento dos valores democráticos, o desenvolvimento da cidadania ativa, a promoção da participação e do envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, além da construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Isto posto, para implementar a gestão democrática, é necessário estabelecer mecanismos de participação e de tomada de decisão, como conselhos escolares, assembleias de pais e alunos, eleições para representantes de cada segmento, entre outros. Também é fundamental garantir que haja canais de comunicação abertos e democráticos, nos quais todos possam expressar suas opiniões e serem ouvidos.

A Gestão Democrática Escolar é um importante instrumento e segundo Lück (2013, p. 14), “o gestor escolar é um profissional essencial para a organização e o funcionamento adequado de uma instituição de ensino”. Sabe-se que ao longo dos anos, as exigências e as práticas relacionadas a esse cargo têm-se modificado, devido aos avanços tecnológicos, às mudanças na legislação educacional e às novas demandas da sociedade.

Uma das principais exigências para o gestor escolar atualmente é o domínio das novas tecnologias. O uso de ferramentas digitais e plataformas online tem-se tornado cada vez mais comum no ambiente escolar, tanto para a gestão administrativa, como para o ensino e aprendizagem. O gestor precisa estar atualizado e capacitado para utilizar essas tecnologias de forma eficiente e integrada ao processo educativo.

Vale mencionar que outra exigência importante é o domínio das mudanças na legislação educacional.





As leis e políticas públicas relacionadas à educação são constantemente atualizadas, e o gestor escolar deve estar por dentro dessas mudanças para garantir que a instituição esteja em conformidade com as exigências legais e para implementar práticas que promovam a qualidade do ensino (Sant’anna, 2014, p. 43).

Dessa forma, a gestão democrática escolar desempenha um papel crucial na construção de um ambiente inclusivo e colaborativo, essencial para atender às demandas contemporâneas de uma educação que valorize a participação ativa e a cidadania. A inclusão de alunos com TEA representa uma das dimensões mais desafiadoras e significativas desse processo, exigindo uma gestão que promova o engajamento de toda a comunidade escolar e que se adapte às inovações tecnológicas e mudanças legislativas. Ao atender a essas exigências, a gestão democrática contribui para uma educação mais equitativa, onde cada indivíduo, independentemente de suas condições, encontra espaço para aprender e se desenvolver em um ambiente respeitoso e acolhedor.

Em termos de práticas inclusivas e coletivas, o gestor escolar deve adotar uma abordagem mais participativa e democrática. Não basta apenas tomar decisões e impor regras, uma vez que é necessário envolver todos os membros da comunidade escolar nas decisões e nas ações da instituição.

Isso implica em criar espaços de diálogo, promover a colaboração entre os diferentes atores da escola e incentivar a participação ativa dos estudantes, pais e professores. Outra prática relevante é a busca constante pela melhoria da qualidade do ensino (Paro, 2018, p. 41).

O gestor escolar deve investir em formação continuada para os professores, promover ações de avaliação e acompanhamento do desempenho dos estudantes, e estar sempre atento às demandas e necessidades dos alunos, para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que sejam estimulados a aprender e a se desenvolver integralmente.

Em resumo, as novas exigências e práticas para o gestor escolar estão relacionadas ao uso das novas tecnologias, ao conhecimento das



mudanças na legislação educacional e à atenção às demandas da sociedade. Além disso, é fundamental adotar uma abordagem participativa e democrática, buscando sempre a melhoria da qualidade do ensino.

A esse respeito, Fonseca (2010, p. 13) menciona como “a escola sempre foi conhecida como ambiente de aprendizagens. Partindo desse princípio, faz-se saber que, a escola situa-se como local de conflitos, reflexões e ideologias”. Neste sentido, entende-se a escola como espaço político, pois nela se pretende formar o cidadão crítico, ou seja, o sujeito capaz de se perceber autônomo, buscando a sua liberdade não a qualquer preço, mas em equilíbrio com a coerência e criticidade – algo que envolve saber se colocar nos processos decisórios em prol de uma sociedade mais justa e democrática, evitando a reprodução da opressão.

A GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A gestão democrática escolar visa integrar todos os membros da comunidade escolar no processo decisório e na organização das ações pedagógicas, promovendo um ambiente colaborativo e inclusivo, conforme os princípios de igualdade, autonomia e participação popular (Paro, 2018). Essa abordagem incentiva a cooperação entre alunos, professores, funcionários, pais e membros da comunidade, fomentando uma construção coletiva para aprimorar o ambiente escolar.

Para Oliveira (2014), a gestão democrática na escola fortalece os valores democráticos e desenvolve a cidadania ativa. Esse modelo promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo, onde diferentes segmentos podem expressar suas opiniões, discutir ideias e apresentar propostas para a melhoria contínua da escola. A implementação dessa abordagem exige mecanismos de participação, como conselhos escolares e assembleias, além de uma comunicação aberta e transparente.

As demandas contemporâneas desafiam o gestor escolar a adaptar-se constantemente. Segundo Lück (2013), o gestor é fundamen-





tal para o funcionamento eficiente da instituição, e a modernização de suas práticas, como o uso de tecnologias digitais e a adaptação às novas legislações educacionais, tornou-se essencial. Sant'Anna (2014) destaca que o conhecimento sobre mudanças legislativas é crucial para que o gestor assegure que a escola atenda aos padrões legais e mantenha a qualidade do ensino.

A inclusão de alunos com TEA exige do gestor uma postura atenta às necessidades de inclusão e diversidade. Conforme Mattos (2019), a gestão escolar deve promover um ambiente acolhedor e seguro, adaptando o currículo e fornecendo suporte adequado. Além disso, o gestor pode estabelecer parcerias com profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas, para implementar medidas individualizadas de apoio, facilitar a colaboração entre professores e pais e fomentar a conscientização sobre a inclusão e o combate ao preconceito.

BASES CONCEITUAIS PARA COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que faz parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, abrangendo uma gama de manifestações que variam em grau de intensidade. O TEA afeta, sobretudo, as habilidades de comunicação e interação social dos indivíduos, assim como seus padrões de comportamento, que tendem a ser restritos e repetitivos. Essa condição é definida como um espectro por englobar diferentes níveis de apoio e estratégias para o desenvolvimento educacional e social dos indivíduos diagnosticados (Teixeira, 2017).

A compreensão do TEA passou por atualizações importantes com a introdução da DSM-5, classificação da Associação Americana de Psiquiatria, que substituiu o termo “autismo” por “Transtorno do Espectro Autista”. Essa modificação reflete o reconhecimento de que o autismo abrange um conjunto de características que variam em intensidade, mas apresentam traços comuns entre os indivíduos afetados (Teixeira, 2017). Essa atualização é fundamental para a prática edu-



cacional, pois facilita a compreensão das necessidades individuais de cada aluno e apoia o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas.

De acordo com Galdino (2019, p. 25), “as causas do TEA ainda não são completamente compreendidas, mas pesquisas indicam que há fatores genéticos e ambientais que contribuem para o seu desenvolvimento”. A ausência de uma explicação precisa para a origem do TEA faz com que as abordagens de tratamento e inclusão estejam em constante evolução, especialmente no contexto educacional, onde as adaptações são necessárias para promover a participação plena dos alunos. Cada caso é único, o que reforça a importância de uma educação inclusiva personalizada.

Os sintomas do TEA, geralmente, manifestam-se nos primeiros anos de vida, com sinais como o comprometimento na comunicação, dificuldade na interação social e comportamentos restritivos. Esses sinais, segundo Orrú (2017), são um indicativo da necessidade de apoio diferenciado e adaptado desde o ingresso do aluno na escola. A partir desse entendimento, a gestão escolar e os professores têm o desafio de criar condições que estimulem o aprendizado e o desenvolvimento social de alunos com TEA, proporcionando uma experiência inclusiva e significativa.

A inclusão educacional de alunos com TEA envolve adaptações específicas no ambiente escolar, como a criação de salas de apoio e o uso de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta importante nesse processo, pois permite que as necessidades de cada aluno sejam atendidas de maneira personalizada. Conforme Fonseca (2014, p. 76-77), “esse plano auxilia na definição de objetivos de aprendizagem específicos, além de orientar o uso de metodologias que valorizem as potencialidades dos alunos com TEA”.

Uma das principais adaptações requeridas para atender alunos com TEA é a preparação do ambiente escolar. Isso inclui a adaptação física, como a criação de espaços mais silenciosos e a redução de estímulos visuais que possam causar desconforto. Segundo Orrú (2017),



ambientes organizados e adequados são essenciais para promover o bem-estar e o aprendizado dos alunos com TEA, pois ajudam a minimizar distrações e a proporcionar uma experiência educativa mais positiva e focada.

A formação continuada dos professores é igualmente indispensável para a inclusão de alunos com TEA. É necessário que os educadores compreendam as especificidades do TEA e conheçam estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão. Teixeira (2017) sugere que oficinas, palestras e treinamentos especializados podem ampliar a capacidade dos professores de lidar com as necessidades de alunos com TEA. Com isso, é possível que os educadores se sintam mais confiantes e preparados para promover um ensino inclusivo e eficaz.

Além disso, é fundamental que a escola desenvolva uma parceria com a família e com especialistas, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, para assegurar que os alunos com TEA recebam o suporte necessário tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Mattos (2019) ressalta que o trabalho conjunto entre escola, família e profissionais de apoio cria uma rede de suporte que fortalece o desenvolvimento dos alunos, promovendo um aprendizado que considera suas singularidades e potencializa suas habilidades.

A interação social entre alunos com TEA e seus colegas também é uma dimensão importante para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes. A gestão escolar pode incentivar essa interação por meio de atividades que promovam a inclusão, como projetos colaborativos e momentos de convivência planejados. Segundo Fonseca (2014), ao incentivar o contato entre os alunos, a escola favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, que são fundamentais para a integração do aluno com TEA à comunidade escolar.

A abordagem inclusiva também exige que a escola sensibilize a comunidade escolar para o respeito e a valorização da diversidade. Programas de conscientização, como palestras sobre o autismo e a realização de eventos para discutir o tema, podem ser eficientes para criar uma cultura de respeito e aceitação. Essa sensibilização é essencial para reduzir o preconceito e promover um ambiente acolhedor, onde



todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, independentemente de suas características.

A inclusão de alunos com TEA também requer uma avaliação contínua dos métodos e estratégias utilizadas. A gestão escolar deve estar atenta ao progresso dos alunos e às dificuldades que possam surgir, realizando ajustes necessários para garantir que as práticas educacionais sejam eficazes. Para Oliveira (2014), essa avaliação contínua é uma ferramenta valiosa para identificar avanços e limitações, possibilitando que a escola faça melhorias constantes em suas abordagens inclusivas.

Assim, o conceito de inclusão escolar vai além de adaptar espaços físicos; trata-se de transformar a escola em um local onde a diversidade é parte integrante do processo educativo. A promoção de um ambiente inclusivo e democrático exige comprometimento, cooperação entre os diferentes atores escolares e o reconhecimento das particularidades de cada aluno. Dessa forma, a escola se torna um espaço de aprendizado significativo para todos, onde a inclusão de alunos com TEA é uma prioridade compartilhada.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo é caracterizado como uma revisão de literatura, fundamentando-se em estudos já publicados que abordam a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o papel da gestão escolar nesse contexto. A revisão de literatura, conforme explica Severino (2017, p. 122), “realiza-se a partir do registro, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” Assim, o estudo utiliza-se de dados e categorias teóricas previamente explorados e devidamente registrados por outros pesquisadores, permitindo ao autor construir uma análise que considera contribuições analíticas existentes.

Como apontam Giannasi-Kaimen et al. (2018, p. 43), a pesquisa bibliográfica “visa levantar o conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto em investigação.” Des-



sa forma, a metodologia adota uma leitura crítica, análise e interpretação de materiais como livros, periódicos e documentos relevantes para o tema. Além disso, essa abordagem possibilita uma visão ampla e contextualizada sobre o TEA e as estratégias inclusivas que podem ser aplicadas na gestão escolar, fortalecendo o entendimento das práticas educativas para alunos com necessidades especiais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar depende, em grande medida, de uma gestão escolar democrática e inclusiva. Segundo Paro (2018, p. 18), “uma gestão que promove a igualdade e a participação ativa da comunidade escolar fortalece as práticas inclusivas, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas características, possam usufruir de um ambiente educacional justo e acolhedor”. Esse modelo de gestão possibilita que a escola se adapte às necessidades dos alunos com TEA, criando condições favoráveis para o seu desenvolvimento acadêmico e social.

Oliveira (2014) enfatiza que a promoção da cidadania ativa e a valorização da diversidade são elementos centrais na gestão democrática. Em escolas que aplicam esses princípios, observa-se uma maior predisposição para implementar práticas inclusivas, como a adaptação do currículo e o uso de metodologias diferenciadas, que favorecem a aprendizagem dos alunos com TEA. Essa abordagem é essencial para fomentar um clima escolar positivo, onde a inclusão não é vista apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético com a formação de cidadãos plenos.

Para Mattos (2019), a parceria entre escola, família e profissionais de apoio é um dos principais fatores que contribuem para o sucesso da inclusão de alunos com TEA. Ao estabelecer essa rede de apoio, a gestão escolar cria uma estrutura de suporte que auxilia no desenvolvimento dos alunos e promove a integração de todos os membros



da comunidade escolar no processo inclusivo. Dessa forma, o gestor escolar atua não apenas como um administrador, mas como um facilitador das relações entre os diferentes atores envolvidos na educação inclusiva.

Além disso, Fonseca (2014) destaca que a individualização do ensino, por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI), é uma prática fundamental na inclusão de alunos com TEA. Esse plano permite que o ensino seja adaptado às especificidades de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências de maneira personalizada. A gestão escolar desempenha um papel crucial na implementação do PEI, garantindo que os professores tenham o suporte necessário para realizar as adaptações e acompanhar o progresso dos alunos.

A criação de um ambiente físico adequado também é essencial para a inclusão, conforme aponta Orrú (2017). Ambientes bem estruturados e organizados, com áreas silenciosas e baixa sobrecarga sensorial, proporcionam um espaço mais confortável para os alunos com TEA. A gestão escolar, ao adaptar o espaço físico da escola, contribui para a redução de possíveis barreiras ao aprendizado e favorece a participação ativa dos alunos com TEA nas atividades escolares.

Galdino (2019) sugere que a gestão escolar deve adotar uma abordagem contínua de avaliação e ajuste das práticas inclusivas. Esse processo de monitoramento permite que os gestores identifiquem desafios específicos enfrentados pelos alunos com TEA e implementem soluções eficazes para superá-los. A avaliação constante é essencial para assegurar que as práticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades dos alunos, promovendo uma inclusão que realmente considere suas particularidades e potencialidades.

Por fim, uma gestão escolar comprometida com a inclusão de alunos com TEA deve atuar na sensibilização de toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito e aceitação. Programas de conscientização e atividades educativas sobre o TEA contribuem para a criação de um ambiente mais inclusivo e colaborativo, onde todos os alunos se sintam acolhidos e valorizados. Essa sensibilização fortalece



a escola como um espaço de aprendizado significativo, onde a diversidade é vista como um valor essencial.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste estudo destacou o papel central da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base na revisão de literatura e na discussão dos autores citados, percebe-se que o objetivo de entender como a gestão pode influenciar a criação de um ambiente inclusivo foi amplamente alcançado. A gestão democrática, baseada em princípios de participação e valorização da diversidade, emerge como uma prática essencial para que a inclusão escolar seja efetiva e acolhedora para todos os alunos.

Os resultados evidenciaram que o gestor escolar, ao adotar uma postura inclusiva, pode facilitar a adaptação do ambiente físico e curricular, promovendo práticas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com TEA. Conforme discutido, a criação de um espaço adequado e a implementação de planos individualizados são fundamentais para que esses alunos possam se desenvolver de maneira plena e segura no ambiente escolar. A atuação do gestor, nesse sentido, vai além das funções administrativas, pois ele assume um papel estratégico no fortalecimento das relações entre professores, alunos, família e profissionais de apoio.

Além disso, o gestor escolar é responsável por liderar o processo de sensibilização da comunidade escolar em relação ao TEA, contribuindo para a construção de uma cultura de respeito e inclusão. Atividades de conscientização e a capacitação contínua dos professores foram identificadas como práticas que ajudam a reduzir barreiras e preconceitos, fomentando um ambiente mais acolhedor. Esse esforço é essencial para garantir que a escola cumpra seu papel social e promova a aprendizagem inclusiva.

Por fim, a gestão escolar precisa atuar de maneira proativa e comprometida com a inclusão, adaptando constantemente suas práticas e





processos para responder às necessidades específicas dos alunos com TEA. Ao estabelecer um ambiente de cooperação e participação, a gestão contribui para que a inclusão não seja apenas uma meta institucional, mas uma realidade vivenciada por todos os membros da comunidade escolar. Dessa forma, a escola se fortalece como um espaço de formação integral, onde todos os alunos encontram oportunidades para aprender e desenvolver suas potencialidades em um contexto de respeito e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa** compartilhada. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e Inovação: reflexões sobre a avaliação, o currículo e a docência**. Curitiba: Editora Melo, 2010.
- FONSECA, Luiz Almir Menezes. **Metodologia científica ao alcance de todos**. Manaus: Ed. Valer, 2014.
- FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótima da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-44.
- GALDINO, Maria José. **A inclusão educacional de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca**. Arapiraca; Brasília: MEC, 2019.
- GIANNASI-KAIMEN, Maria Júlia; CHIARA, Ivone Guerreiro di; CARELLI, Ana Esmeralda; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2018.



LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, Ângela Maria et al. (Org.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2019.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2019.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendiz com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANT'ANNA, Geraldo José. **Planejamento, Gestão e Legislação Escolar**. São Paulo: Ática, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TEIXEIRA, Hélio Janny. **Da administração geral à administração escolar**: uma revalorização do papel do diretor da escola pública. São Paulo: Blucher, 2017.



ELEIÇÃO DE GESTORES EM IMPERATRIZ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Paula Alexandra Trindade Mota¹

Carlos André Sousa Dublante²

Resumo: Este trabalho versa sobre o processo eletivo para gestores das escolas municipais de Imperatriz-MA. Objetiva analisar essa política a partir da percepção dos diferentes sujeitos que participaram da implementação das eleições de gestores, na sua versão 2020/2021, em Imperatriz-MA, identificando desafios, avanços e oportunidades de melhoria. O objeto do estudo está incorporado a um contexto amplo, que compreende aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que definem as formas de provimento ao cargo de gestor escolar. Para tanto como procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. Como instrumentos, entrevistas semiestruturadas com os componentes Conselho Municipal de Educação e os representantes da comunidade escolar, em duas escolas da rede municipal de ensino. Os resultados deste estudo apontaram que a democratização da gestão da escola pública, ainda é um caminho distante de ser considerado democrático. Este estudo também evidencia que mesmo o gestor sendo escolhido através da eleição ainda existem entraves que dificultam a efetivação das práticas democráticas na escola, entre elas a própria participação.

Palavras-chave: Democracia; Escolha do gestor; Participação.

- 1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, E-mail: paula.atm@discente.ufma.br
- 2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, E-mail: carlos.dublante@ufma.br



INTRODUÇÃO

A discussão tem como ponto de partida a eleição de gestores escolares como mecanismos de escolha e provimento de cargo da gestão escolar com base na investigação realizada com os componentes do colegiado escolar das escolas municipais de Imperatriz-MA, ou seja, este artigo é resultado da dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPG-FOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), oriundo de um estudo realizado em duas escolas municipais, tendo por objetivo analisar essa política a partir da percepção dos diferentes sujeitos que participaram da implementação das eleições de gestores, na sua versão 2020/2021, em Imperatriz/MA, identificando desafios, avanços e oportunidades de melhoria.

Sobre a discussão em torno dos mecanismos de escolha do gestor escolar é imprescindível compreender o modelo de democracia que temos na sociedade, estruturado e controlado pelos interesses capitalistas. Essa estrutura evidencia de forma nítida uma contradição, visto que, a sociedade está composta de classes sociais antagônicas, por um lado, temos a sociedade burguesa, que abrange os princípios capitalistas, por outro lado, a classe dos trabalhadores que é explorada pelo capital. É evidente essa contradição da sociedade no espaço escolar, uma vez que, a escola é produto da sociedade capitalista, e que consequentemente também reproduz as ideologias da classe burguesa.

Nesta perspectiva, à proporção que nos referimos aos mecanismos de escolha ao provimento do cargo de gestor escolar da escola pública, evidencia-se que a conduta autoritária verticalizada e dominante na educação também é um aparato de dominação na disputa dentro da escola. De acordo com Libâneo et al. (2001, p.249) “a educação deve ser compreendida como campo social de disputa hegemônica, um espaço de luta e contradição, uma vez que, reflete a própria constituição da sociedade”.

Os caminhos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, e, consequentemente, a escrita deste artigo perpassam pela



linha do materialismo histórico-dialético, e pela abordagem qualitativa. Como procedimentos apresentam três aspectos: o primeiro é a pesquisa Estado da Arte, com a qual fizemos o levantamento das teses, dissertações e artigos que versam sobre a temática de pesquisa, sendo importante para o direcionamento das questões problematizadoras e para a construção dos objetivos da pesquisa. O segundo foi a pesquisa documental, permitindo analisar os mecanismos de escolhas de gestores escolares presentes nos documentos legais e nas leis municipais, destacando-se: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96, o Plano Nacional de Educação – 2014-2024, leis do município, edital para escolha do gestor. Embora tais instrumentos legais sejam amplamente referenciados nas publicações da área de gestão, as suas constantes alterações referendam a necessidade de permanente análise, principalmente, quando se refere aos mecanismos de democratização de participação na escola, incluindo-se a escolha de gestores. O terceiro é a pesquisa de campo, que realizamos em duas escolas da rede municipal da cidade de Imperatriz-Ma, com entrevistas direcionadas as **gestoras das escolas, representantes do Conselho municipal, e representantes do conselho escolar: pais, alunos, professores, funcionários e comunidade**, identificando a concepção dos profissionais da educação sobre os mecanismos de escolha do cargo de gestor.

O desenvolvimento do artigo está organizado em cinco momentos: no primeiro, a introdução, apresentamos de forma geral os aspectos iniciais para aproximação do leitor ao texto; no segundo, apontamos algumas considerações da democratização da escola no contexto atual, discutindo os mecanismos de escolha do cargo de gestor escolar e seus impactos na escola; no terceiro momento, expomos a concepção dos professores, gestores e da comunidade sobre os mecanismos de escolha do cargo de gestor escolar e os princípios da democratização da escola pública; e, por fim, as nossas considerações (inconclusivas), por consideramos que os estudos nessa temática ainda precisam ser aprofundados e, também, pela certeza de que a escolha dos gestores, por meio da eleição, não é condição para o pleno funcionamento da escola em uma perspectiva democrática.



DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL

Historicamente, a atuação educativa e o espaço escolar respondem à sociedade como veículo de transmissão de ideias dominantes, sendo de certa forma responsáveis por uma visão centralizadora da realidade. Muitos pensadores questionam e buscam entender os desafios impostos por uma educação antidemocrática. Dewey (1852-1959) afirma em sua obra *Democracia e Educação*, que uma vida voltada à democracia está interligada, independentemente de uma educação voltada para o hábito de pensar de forma reflexiva. De acordo com Dewey, “[...] um pensamento (o que uma coisa sugere, e não a coisa tal como se apresenta) é criador, é uma incursão no novo. Ele subentende alguma inventividade” (Dewey, 1979, p. 174).

Para esse mesmo autor, a democracia “é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979, p. 93), em que a sociedade se baseia na comunicação, cooperação e interação entre todos os envolvidos. Neste contexto, se faz necessário mecanismos essenciais para que a democracia se efetive, sabendo que a construção da democracia não se dá de forma fácil, mas é um processo de luta ética e política, condição de possibilidade para a humanização do ser humano (Freire, 2000), na construção de práticas participativas.

Assim, podemos inferir que o grande desafio para a democratização da escola é que a mesma é amplamente burocratizada. Observa-se isso nas avaliações, nos critérios de seleção, de ascensão e nos programas de ensino. “A compulsão burocrática transparece claramente no meio acadêmico” (Motta, 2004, p. 232). A geração, fruto da escola, não é apenas fruto da burocracia, com todas as suas consequências, mas são os futuros propagadores de uma sociedade burocrática, reprodutora das relações sociais presentes em suas bases (Motta, 2004), reforçada por uma perspectiva de manutenção da lógica dominante.

Em sentido oposto, Dourado (2001) argumenta que a gestão da escola em uma perspectiva democrática abrange um processo de luta política que permeia os limites da prática nas suas especificidades de



canais de participação e de envolvimento com a democratização, tendo como consequência o repensar dessas estruturas de poder que permeiam as relações sociais, bem como, as práticas educativas também.

Da mesma maneira, salienta-se o tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 em 1996, responsável por gradativamente percorrer em busca da gestão democrática, direcionando para a relevância da participação da comunidade escolar nas decisões voltadas para as políticas educacionais.

O Plano Nacional de Educação - PNE, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, preconiza, para os dez anos de sua vigência, objetivos e metas que envolvem a gestão democrática da educação (Brasil, 2001). Na estrutura do texto, foram relacionadas 295 metas e estratégias para servirem de base à elaboração dos Planos Estaduais e Municipais, atendendo às suas especificidades e partindo da realidade da educação nacional.

Dentre as 295 metas do PNE, 25 estão voltadas à gestão, destacando-se as metas 22, 23, 34 e 35. Cada uma delas com um objetivo, a meta 22 retrata as normas que envolvem a gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade. A meta 23 trata da flexibilidade e desburocratização nas instituições escolares e a meta 34 dispõe sobre a melhoria do desempenho no exercício da função/cargo do diretor de escola. Já a meta 35, determina o prazo de 5 anos para que 50% dos gestores, no mínimo, tenham formação específica em nível superior e, no prazo de 10 anos, esse percentual chegue a 100% (Cury, 2002).

É indiscutível que, mesmo com todo o aparato legal, a consolidação da democratização não está garantida. Sua implementação provém de um processo contínuo de ações coletivas dos membros da comunidade escolar. Partindo deste pressuposto, entende-se que a participação precisa ser uma condição básica para a manifestação do pensamento e posicionamento de cada um neste processo.

Segundo Dourado (2001), na década de 1980 as formas mais usuais de escolha de gestores escolares compreendiam: “1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de



carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; 5) eleição direta para diretor” (Dourado, 2001, p. 83). Na literatura atual, e na prática aplicada nas escolas públicas, apresenta-se, no geral, quatro formas de escolha de gestor escolar, na educação básica, a serem comentadas a seguir.

A **INDICAÇÃO POLÍTICA** acontece quando o prefeito, governador ou presidente nomeia uma pessoa de sua confiança para ocupar o cargo de gestor de uma escola. Sendo portanto, um cargo de confiança, ficando assim, submetido às ordens do seu superior. Ainda que não haja proibições de indicações políticas aos cargos de gestores escolares, é importante que seja analisado que esta modalidade de acesso a um cargo público através de um apadrinhamento político é a forma menos indicada a se seguir, por inapropriadamente gerar uma situação antidemocrática e, em muitos casos, uma dependência extrema de quem fez a indicação para tomar as decisões.

Quanto ao **CONCURSO PÚBLICO**, supostamente é interessante, no entanto, na prática o gestor aprovado é um cidadão com praticamente nenhum conhecimento sobre a comunidade escolar em que vai atuar. Para Paro (1992, p.39-47), “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor”. Pode-se dizer então que o concurso desta forma é democrático somente para o candidato, que após aprovado, pode escolher a escola em que irá atuar, no entanto a comunidade é forçada a aceitar a escolha.

No caso das **ELEIÇÕES LIVRES E DIRETAS** podemos considerá-la como a principal forma para se alcançar a democracia escolar, sendo um jeito coerente para se chegar à emancipação, autônoma e participativa que proporciona, mediante legislação específica, o exercício da escolha e participação de toda a comunidade na gestão da escola. Partindo deste pressuposto, acredita-se que o gestor eleito, estará comprometido com as necessidades da comunidade escolar e a ela submeterá o seu mandato, fazendo a escola e os envolvidos no processo educacional vivenciarem uma cultura democrática e participativa.

Existem também as **FORMAS MISTAS** que podem ser uma possibilidade para inovação da escolha do gestor, no entanto, ainda ne-



cessitando de aprimoramentos, no intuito de evitar a manipulação de autoridades mal-intencionadas até então dominante em nosso país. Neste formato o gestor escolar é escolhido por diferentes formas, combinando as provas de conhecimento com a capacidade de liderança e gestão, ou mesmo através das decisões tomadas pelos conselhos escolares.

A maneira como o gestor escolar chega a direção da escola expressa os diferentes entendimentos do trabalho que será desenvolvido. De acordo com Paro (2003) a forma como o gestor é escolhido tem grande relevância na sua condução das relações democráticas na escola, seja por sua maior ou menor aceitação dos envolvidos nas relações escolares, ou ainda na eficácia com que promoverá a busca de objetivos, bem como, do seu comprometimento com essa comunidade.

PERCEPÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR SOBRE A ESCOLHA DO GESTOR E OS PRINCÍPIOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Em 2022, pudemos realizar uma pesquisa em duas escolas públicas da rede municipal de Imperatriz, que aqui vamos nomear de Escola A e Escola B, objetivando analisar a partir da percepção dos diferentes sujeitos que participaram da implementação das eleições de gestores, na sua versão 2020/2021, em Imperatriz-MA, identificando desafios, avanços e oportunidades de melhoria, levando em consideração o resultado das entrevistas dos agentes envolvidos no processo de gestão democrática na escolha dos gestores escolares.

As entrevistas apresentaram dois pontos negativos, foram: a) a impossibilidade de encontrar um maior número de participantes membros do conselho escolar nas duas escolas pesquisadas; b) a impossibilidade de entrevistar alunos que participaram da eleição devido os mesmos já estarem matriculados em outras escolas. Sabendo que nestas escolas somente funciona do 1º ao 9º anos do ensino fundamental.

Acerca da eleição para gestores escolares, a Comissão eleitoral, relatou que “[...] acontece eleição em 100% das escolas, seja ela pública ou



conveniada, [...]”. Não existem mais escolas municipalizadas em Imperatriz, todas as 133 escolas são municipais e o conselho municipal de educação é o órgão responsável pela realização das eleições para gestor na rede pública municipal de Imperatriz. (Imperatriz, 2005). Essa foi a fala do entrevistado, no entanto, no decorrer das entrevistas percebe-se que na verdade uma das gestoras não participou do processo de eleição, foi indicada pelo secretário de Educação do município para substituir o gestor anterior.

De acordo com art. 3º do Edital Nº002/2020, somente poderão candidatar-se à função de Gestor (a), os professores que tiverem formação docente em Curso de Pedagogia ou qualquer Licenciatura Plena na área de educação acrescida de especialização em Gestão Escolar em instituições de ensino superior devidamente credenciadas pelo Ministério de Educação. Desta forma, para participar do processo de escolha do gestor escolar é necessário que o candidato tenha formação técnica apropriada para exercer tal função (Imperatriz, 2020).

A representante dos professores, membro do conselho escolar da escola B, citou que é importante a publicidade do processo. Ela afirma que a escolha do gestor escolar é muito importante, logo, o ideal seria que tivesse parceria com os meios de comunicação, para divulgação do processo, evitando assim que a divulgação fique restrita somente ao mês da eleição. É necessário que a orientação seja mais ampla, tanto para as pessoas que desejam pleitear o cargo de gestor quanto para as que apenas necessitam entender como funciona.

Consolidando a ideia de gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino, na qual entre os princípios relacionados está “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal”³ (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva a democratização da gestão induz à descentralização do poder, sendo que na concepção de Sander (1995), só acontece

3 Redação de acordo com a Lei nº 14.644, de agosto de 2023.





quando o poder de decisão sobre o que é relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola, de forma partilhada. Para tal, é necessário estimular a participação, realizando ampla chamada para envolvimento nos processos decisórios e para debater causas e soluções dos problemas enfrentados, além de incentivar a corresponsabilização na busca por práticas democráticas.

No decorrer da entrevista, os entrevistados referiam-se a gestora como “ela foi colocada aí”, “tua gestora mandou tu participar”, “foi uma intervenção do secretário de educação”. Partindo destas falas, acredita-se que o fato de a gestora ter sido indicada pelo secretário de educação municipal, leva a comunidade a compreender que ela vai atender aos interesses de quem a indicou e não aos interesses da comunidade escolar. Tendo em vista também que a comunidade acredita que o gestor escolar escolhido por meio da eleição garante de certa forma a defesa dos interesses da comunidade escolar.

Romão e Padilha (1997), asseguram que o tipo de vínculo do gestor com a comunidade escolar se altera de acordo com a forma que ele é escolhido. Durante a pesquisa percebemos que na escola B, onde a gestora foi indicada, o vínculo apresenta rachaduras e a comunidade é resistente à forma autoritária com que a gestora trata os pares. Para os autores, um gestor eleito consolida um compromisso com a população que o elegeu e isso tem se revelado fator determinante na melhoria da qualidade do ensino da escola pública.

O representante dos professores da escola B, afirma que “a educação avançou bastante, com essa perspectiva de avaliação mais técnica, pois acreditamos que anteriormente a escolha dessa pessoa que estava à frente da instituição não levava em consideração o caráter técnico”. Essa fala é de extrema importância, sabendo que um dos critérios para os candidatos a gestor é que tenham formação pedagógica e conhecimento técnico. Condições que possibilitam uma melhor construção do projeto de escola a partir dos interesses de todos os segmentos da instituição, considerando a realidade existente.

A eleição oportuniza a comunidade eleger um profissional articulado aos interesses da escola, este formato de escolha condiciona,



de certa forma, o compromisso do futuro gestor com os servidores e usuários da instituição, considerando que ele tem conhecimento sobre as necessidades da escola. Ao assumir essa gestão, irá proporcionar condições para que a escola seja um ambiente educacional horizontal e colaborativo, permitindo a participação de todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar.

A proposta de uma gestão democrática da educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão. Desta forma, no intuito de traçar uma gestão democrática e participativa faz-se necessário uma mudança dos padrões tradicionais de organização e da forma de gerir os sistemas de ensino, voltando este para a formação de cidadãos participativos e críticos diante do mundo que os cerca.

Segundo a representante dos professores, por falta de informação, por não saber como acontece o processo de escolha, as pessoas deixam de participar. Às vezes a gente percebe que por não haver divulgação se torna algo restrito, são informações que não chegam, que devem ser divulgadas para todos e as orientações principalmente para participação, quanto a pessoa que queira participar para concorrer ao cargo deve ser maior, com informações, com orientações, com divulgação prévia e a longo prazo.

O acesso aos documentos e às informações é um critério importante para o bom andamento de qualquer processo democrático. Bem como, as orientações à comunidade escolar quanto à relevância da eleição de gestores escolares, entre outros direcionamentos necessários para a qualidade da eleição. Dentre elas, as orientações para participação como candidato ao cargo de gestor, que de acordo com o representante dos funcionários da escola B, “a falta de orientação diminui a participação”.

Fica claro na fala dos entrevistados situações diferentes em relação à participação da comunidade escolar nas decisões da escola e, consequentemente, no processo de eleição para escolha do gestor escolar. Um deles cita que a participação é mínima, enquanto o outro diz que existe participação e que ela é importante por oportunizar a



família a dizer não, caso não deseje que aquele candidato seja gestor. Essa incompatibilidade de informações durante a pesquisa nos leva a refletir sobre a necessidade de se fazer uma gestão diferenciada, onde realmente haja participação efetiva da comunidade escolar.

Sobre esse assunto Luck (2006) afirma que a democracia e a participação são inseparáveis; são considerados termos intrínsecos e um conceito remete ao outro e que apesar da democracia ser impraticável sem a participação, ainda é possível observar que ocorre nas escolas participação sem espírito democrático.

Mesmo que no decorrer da pesquisa tenhamos vivenciado na escuta dos entrevistados, falas que evidenciam atitudes autoritárias dentro da escola, pode-se afirmar que o caminho da democratização é a participação da comunidade escolar na gestão, na escolha do gestor escolar pela eleição e na descentralização do poder, bem como no acompanhamento e avaliação de todo o trabalho do gestor no decorrer dos dois anos de mandato, tempo estabelecido na legislação do município.

Como dito anteriormente no discorrer do texto, nas várias redes públicas de ensino do Brasil a eleição de diretores já é uma realidade, no entanto, o equívoco de considerar uma gestão democrática simplesmente por ter-se realizado eleição na escola continua predominando. Contudo, é importante salientar que a eleição por si só não garante práticas democráticas de gestão, ela é apenas um mecanismo capaz de contribuir com sua efetivação.

Constatamos, ainda, sobre a escolha dos gestores escolares e o que pode ser melhorado, com base nas falas dos representantes dos professores, dos servidores, que também é representante pai da comunidade, que a comunicação entre a gestão e os membros do Conselho Escolar, bem como, com a comunidade pode ser melhor articulada.

A entrevistada representante dos funcionários da escola B, cita que há necessidade de ter uma comunicação melhor da direção com a comunidade. Sabendo que, a comunicação faz parte de uma gestão democrática e participativa. A condução da gestão através do diálogo nos diversos níveis da instituição escolar passa a ser fundamental para



que os gestores tenham êxito no seu trabalho. Para tanto, conversar com a sua equipe, com os coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos e as famílias é o caminho a ser seguido. Afinal, no decorrer das entrevistas a comunicação foi citada como a abordagem que precisa ser melhorada na gestão das escolas pesquisadas, sendo de fato uma estratégia fundamental para a efetivação da participação.

Libâneo (2001, p. 78) “[...] defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho”. Para tanto, é imprescindível que haja diálogo entre os pares, antes mesmo de informar a comunidade sobre ações que serão desenvolvidas na escola, é necessário alinhamento das partes envolvidas. Não existe trabalho de equipe sem entendimento, sem diálogo.

A resposta do representante dos professores da escola B aborda a comunicação do processo de eleição de gestores a partir do momento que inicia no CME, considerando que na visão deste representante a divulgação do processo ainda pode melhorar, tendo uma maior visibilidade e abrindo espaço para participação da comunidade escolar da forma correta, conhecendo os documentos, os procedimentos e entendendo seu papel.

A partir do momento que a comunidade escolar entender o sentido da sua participação na escolha do gestor e na descentralização do poder das mãos deste gestor, bem como a possibilidade de proporcionar uma educação de qualidade aos seus filhos, essa população estará enfim caminhando rumo a uma gestão participativa e democrática de fato.

É importante destacar que a gestão democrática promove a descentralização do trabalho da gestão e também promove uma ação conjunta pensada e elaborada a partir de uma visão coletiva da comunidade escolar, tanto dentro como fora da escola. Refletir sobre a tão sonhada gestão democrática da escola, “implica, portanto, a efetivação de novos processos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que



favoreça os processos coletivos e participativos de decisão” (Dourado, 2006, p.59).

A participação da comunidade escolar nas questões que competem à gestão é um importante meio que contribui para consolidar a gestão democrática. Para Dourado (2006), a dinâmica de organização e de gestão escolar deve ser baseada em processos que favoreçam a participação coletiva na tomada de decisões, uma vez que é fundamental a escola exercer suas funções sociais. Considerando que “a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar e local é a base para a democratização da escola e de sua gestão” (p. 53).

A realidade apresentada nas duas escolas nos fez perceber que existem muitos elementos a serem melhorados referentes ao processo de eleição para escolha do gestor escolar, elementos estes que fazem muita diferença nos caminhos que são percorridos para construção de espaços democráticos. Ainda existem dificuldades para o envolvimento dos pais dos alunos e da comunidade escolar, podendo até participar das eleições, mas sem comprometimento com os outros momentos que se realizam após a escolha dos gestores, deixando muitas vezes de fazer seu papel de parceiro na busca pela qualidade da educação.

Essa dificuldade para o envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola pode estar vinculada a comunicação truncada citada anteriormente pelos entrevistados, sendo um obstáculo para a efetivação da participação. Considerando que o ideal é que os participantes sejam cientes de seu papel neste processo, e que se sintam pertencentes à organização e conscientes da sua situação no espaço educacional. Freire (1980), diz que é pelo diálogo que se cria a construção entre o sujeito e o envolvimento em busca de um mundo comum.

É importante sinalizar que, para que a escola seja considerada democrática “[...] é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola” (Paro, 2001, p. 209), partindo deste pressuposto, a comunidade escolar, bem como, a comunidade local precisam se comprometer com a escola, levando em consideração que a mesma é de todos e para todos, e



quanto mais pessoas se envolverem, lutando pela sua melhoria o ganho será significativo para toda a sociedade.

Em Imperatriz desde de 2005, a partir da lei ordinária Nº 1.139/2005, foi adotado o processo de eleição para escolha de gestor escolar. Sobre esse processo, os membros do Conselho escolar das escolas A e B relataram que, a eleição, é uma forma de demonstrar que as pessoas querem o gestor, que todos têm voz, que podem escolher quem vai gerir a escola, “então, eleição pra mim é uma forma excelente, bom mesmo seria se não tivesse eleição”. (Representante dos funcionários, escola A, 2022).

A fala em destaque, relata que é um processo válido e que oportuniza a participação das famílias, da aceitação da candidata, podendo assim optar pela eleição. No entanto, no meio da fala, a entrevistada cita que, “bom seria se não tivesse né”. Deixando claro, que seu entendimento sobre a gestão democrática é limitado, do qual a escolha de gestor por eleição não é incluído. Isso nos leva a inferir que existe a necessidade de aprofundamento sobre o assunto, para que sua participação no Conselho escolar seja efetiva.

A esse respeito Luck (2011) afirma que, é muito comum a compreensão de que democracia corresponde ao atendimento de interesses pessoais, particulares e específicos, em detrimento do atendimento a interesses sociais amplos, princípios abrangentes e a construção de escolas sólidas e capazes de atender aos interesses sociais da Educação.

Para que tenhamos esse entendimento sobre a democracia, é fundamental que haja a profissionalização de gestores escolares, que se possa dar continuidade a escolha de gestores de acordo com a formação técnica, bem como continuada. Dourado (2013) considera importante a forma com que o dirigente é escolhido, levando em consideração o aspecto técnico, pois “a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta”. (Dourado, 2013, p. 105).

Durante as entrevistas fica evidente em algumas falas autoritárias e antidemocráticas das gestoras, a invalidação pela busca da gestão democrática na escola, o que dificulta a participação da comunidade



escolar nos mecanismos de escolha, de decisão e de descentralização do poder. De certa forma o comportamento das gestoras é uma forma de manter-se no poder sem interferência dos professores, alunos, pais e ou responsáveis.

A entrevistada mostrou ter ciência dos critérios de formação e conhecimento técnico para que o candidato possa participar do processo de escolha do gestor escolar, além de destacar que acredita que a eleição seja a melhor forma de escolha para a escola, ainda salientou sobre a indicação, forma como era escolhido o gestor antigamente quando não havia participação da comunidade escolar, o procedimento era antidemocrático e clientelista.

Para Dourado (2006) a indicação do diretor pelo poder público se configura como um cargo de confiança deste gestor público, no qual o governante escolhe estrategicamente um sujeito para exercer a função de diretor com favorecimento político. É importante ressaltar que esta modalidade de gestão vai contra a gestão democrática, uma vez que a escolha em si vem de um processo hierárquico e autoritário, no qual fica evidente o favoritismo como fator de escolha. Percebe-se, também, que esse processo não leva em consideração a opinião da comunidade escolar, foi o que aconteceu no processo de escolha da gestora da escola B, como já explicado no decorrer do texto.

É importante salientar a importância do gestor conhecer a escola e os problemas da comunidade em que está inserido, da elaboração das propostas serem pensadas a partir das necessidades desta comunidade escolar, bem como, a oportunidade dessas propostas serem apresentadas para os professores, alunos, pais e ou responsáveis no intuito de que eles possam avaliar o que é melhor para a escola, a partir daí escolher o gestor através do voto.

A gestão democrática na educação brasileira, de forma geral, orienta a eleição como forma de provimento para a função de gestor escolar, pois conforme Paro (2003, 101 p. 26) “à medida que a sociedade se democratiza, e como condição de democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade”. Dentre essas instituições está a escola, que necessita criar relações de



mocráticas e uma identidade que supere a centralização fortalecendo seu papel de transformadora social, essa busca requer construção coletiva, diretrizes, práticas e ações que reafirmam a democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo Eleições de gestores em Imperatriz: desafios e possibilidades para Gestão Democrática, amplia o debate, apresentando elementos de uma realidade que precisa ser conhecida em suas múltiplas determinações, principalmente quando se trata do processo de eleição para escolha do gestor escolar.

É importante frisar que somente a política de escolha de gestores escolares por si só não garante o viés democrático deste processo, e que mesmo que a comunidade escolar escolha o gestor através do voto, não pode acomodar-se e esperar que todas as decisões partam apenas da figura do gestor. Entendendo que a partir do momento da escolha através da eleição, passa a existir uma corresponsabilização pela gestão, não ficando exclusivamente com o gestor, mas sim, com todos que assumiram com ele a tarefa de trabalhar para que a escola cumpra seu papel social.

No curso da pesquisa, foi possível perceber que o processo de democratização das escolas da rede municipal conquistou avanços significativos, no entanto, trata-se de um caminho ainda distante de ser considerado democrático, tendo em vista as relações hierarquizadas e autoritárias que ainda permeiam o cotidiano escolar. Ainda há um longo caminho a percorrer em virtude das heranças autoritárias que ainda influenciam muitas instituições.

Constatou-se também que, mesmo que o gestor tenha sido escolhido através do voto pela comunidade de todas as escolas e creches da rede municipal, isso não significa que as práticas democráticas tenham sido concretizadas no interior da escola. A efetivação da eleição, por si só, não perpetua a democratização das relações nas escolas. É de extrema importância que essa prática democrática ocupe espaço na escola, devendo ser articulada, mediada e ensinada objetivando promover condições de participação de toda a comunidade.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>
- CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, 2002.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.
- DOURADO, Luis Fernando. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II. Brasília: CONSED, 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.
- DOURADO, L. F.A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-117.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação** - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 15ª ed. 2000.
- LIBÂNEO, J.C. **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, Alternativa, 2001.
- LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, Série: Cadernos de gestão, 2006.



LUCK, H. [et al.] **A Escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOTTA, F.C.P., PEREIRA, L.C.B. **Introdução à Organização Burocrática.** São Paulo: Pioneira, 2004.

PARO, V. H. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública.** Série Ideias, São Paulo, n.12, p. 39-47, 1992.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003

PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lei Ordinária Nº1.139/2005.**

Disponível em: <<https://imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/lei-municipal-cria-cargos-de-gestor-e-vice-gestor-escolar.html>>

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-102.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas/SP coleção Educação Contemporânea, 1995.



GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: QUALIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ariana Conceição Lima de Carvalho¹

Carlos André Sousa Dublante²

Gizelda Moura Rodrigues³

Maxcileia Marques de Abreu Martins⁴

Resumo: Este trabalho é parte de um levantamento bibliográfico a partir de revisão de literatura com abordagem qualitativa e tem por objetivo central analisar a relação entre gestão democrática a formação docente e a qualidade do ensino, explorando os elementos que contribuem para um processo educativo que traga transformação do ser estudante e do ambiente em que ele está inserido. Ancorados, primordialmente pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (9394/96) a Gestão Democrática Escolar, deve promover a participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões e na construção de um ambiente educativo mais colaborativo. Descentralizando o poder na figura do gestor (diretor) escolar. O debate se pauta em que a gestão democrática deve implicar o fomento de ambientes participativos, que favoreçam a co-

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. E-mail: arianaclima@gmail.com
- 2 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. E-mail: carlos.dublante@ufma.br
- 3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. E-mail: gizeldamoura39@gmail.com
- 4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. E-mail maxcileia.martins@gmail.com:



municação com transparência, além de valorizar as diversidades e as necessidades individuais de cada participante e do coletivo que dela faz parte. Além disso, uma gestão democrática contribui diretamente para a formação contínua dos professores, pois acredita que na escuta ativa das necessidades e coparticipação do trabalho docente, valorizando sua formação continuada, possa complementar metodologias que favoreçam a interdisciplinaridade, a autonomia e a construção do conhecimento. Trazendo à tona a elaboração de um currículo mais flexível e integrado, que atenda às necessidades e especificidades dos estudantes, tornando a escola um ambiente mais significativo e que as relações com a aprendizagem sejam de efetiva qualidade.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Escola Pública. Ensino e aprendizagem. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática na educação vem sendo construída através de processos de lutas e discussões acerca de uma educação que formem sujeitos conscientes e participativos na sociedade. Tal abordagem é essencial para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem. Propor uma gestão que contemple uma participação ativa em colaboração com

toda a comunidade na formulação e discussão de decisões que fazem parte do cotidiano escolar é parte principal do objetivo de um ambiente democrático (Lück, 2006). A adoção de práticas democráticas não apenas promove um ambiente mais inclusivo e respeitoso, mas também fomenta um clima escolar que motiva e engaja os alunos proporcionando protagonismo e autonomia, que serão fundamentais na construção da cidadania. Não obstante a isso, as práticas direcionadas por uma gestão democrática que possibilitam os estudantes a participarem ativamente do processo educativo contribuem para o desenvolvimento da criticidade e do conhecimento sistemático pro-



duzido na escola, preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos e proporcionando um caminhar mais consciente e positivo de suas vivências (Arroyo, 2013). Contudo, para que esta efetivação democrática ocorra, vê-se a necessidade de formação contínua para os educadores e a superação de resistências institucionais. É fundamental que a gestão democrática não seja apenas um conceito teórico, mas sim uma prática efetiva que se reflita na melhoria da qualidade da educação (Gatti, 2010). Neste contexto, este trabalho busca analisar a relação entre gestão democrática a formação docente e a qualidade do ensino, explorando os elementos que contribuem para um processo educativo que traga transformação do ser estudante e do ambiente em que ele está inserido. Metodologia: Este trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico a partir de revisão de literatura para o desenvolvimento da dissertação de mestrado em educação. Traz como fontes bibliográficas: Legislações e autores que discutem acerca da importância da Gestão democrática no fomento de uma educação de qualidade e incentivo à formação docente contínua, tais como: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da educação- Lei nº 9394/96 (1996); Arroyo (2013); Gatti (2010; 2017); Luck (2006); Araújo (2000), dentre outros. Parte de uma discussão, que será aprofundada, acerca de como a condução de uma gestão democrática influencia no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a qualidade do processo e a formação adequada do professor. Resultados e Discussão: A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (1996) asseguram os princípios básicos legais da educação brasileira. Esses princípios constituem a base para a implementação da Gestão Democrática, para que assim o ensino público deva ser regido, respaldado pela legislação vigente. A concretização desses princípios é regulamentada nos artigos 14 e 15 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Art. 14 estabelece que os sistemas de ensino devem definir normas para a gestão democrática do ensino público na educação básica, levando em consideração suas particularidades e assegurando I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto



pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023). O Art. 15 garante que as unidades escolares públicas de educação básica terão progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, conforme as normas de direito financeiro público. Dessa forma, é fundamental que a prática pedagógica das escolas se baseie nesses referenciais legais. Não basta apenas conhecer as legislações que sustentam essa prática; a efetiva participação da comunidade escolar é o que torna a Gestão realmente eficaz. Além de assegurar o cumprimento da missão da escola, é um complexo papel do gestor assegurar e garantir a diversidade de participantes na vida cotidiana escolar, como: professores, coordenadores, estudantes, pais e responsáveis, comunidade, sindicato, parceiros e os diversos setores da Secretaria de Educação. Além disto, a otimização do tempo dedicado aos processos administrativos e de gestão de recursos constitui-se igualmente outro desafio posto para o Gestor. Para tanto, a Gestão Democrática articulada na inclusão de todos esses agentes envolvidos no processo educativo, promove uma responsabilidade coletiva pela construção de um ensino de qualidade. Os principais elementos constitutivos da gestão democrática incluem: participação, autonomia, transparência e pluralidade (Araújo, 2000). Sendo assim, essa participação deve ser assegurada a todos os envolvidos neste processo, trazemos aqui a ênfase à formação docente, que deve ser priorizada como efetiva de garantia de direitos, de alunos e professores. Corroborando com Gatti (2010, p. 1360), “[...] ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”. Atrelados à esta concepção, elenca-se o professor como sujeito ativo e mediador com significativa importância na construção do conhecimento. Pode-se perceber que a importância do docente que carrega as tensões presentes nas políticas sobre as aprendizagens essenciais a serem asseguradas na formação do estudante, é crucial para a formação integral do aluno. A prática docente deve ir além do conteúdo curricular, ajudando os



alunos a desenvolverem pensamento crítico e a se tornarem cidadãos conscientes, ativos e protagonistas das suas histórias, pois evidencia-se que estudantes bem formados impactam positivamente na comunidade em que vivem nas dimensões política, econômica, social e cultural. A LDB (1996), nos artigos 61 e 62, assegura que a formação dos profissionais da educação deva ser baseada em alguns princípios fundamentais. Entre eles, destacam-se a necessidade de uma formação sólida, que ofereça conhecimentos científicos e sociais relevantes para suas competências profissionais. Além disso, enfatiza a importância da articulação entre teoria e prática, por meio da capacitação e formação contínua e, ressaltando ainda a valorização das experiências anteriores adquiridas em instituições de ensino e em outras atividades. Atentos ao que diz a BNCC e para que esta se efetive, a gestão escolar, nas suas dimensões de gestão, promove a garantia para que o processo de ensino e aprendizagens sejam melhorados a partir de momentos formativos em que a interação entre teoria e prática seja um exercício de ação-reflexão ação, os processos educativos. Quando se constrói uma gestão democrática participativa no ambiente escolar, as demandas da comunidade são colocadas em ênfase, valorizando as necessidades que são existentes, uma dessas necessidades diz respeito à uma formação docente que contemple as mudanças da sociedade e de novas metodologias para alcançar o sucesso do estudante. Não apenas de uma demanda mercadológica, mas afincada no compromisso social que a escola assume como Instituição formal e de transformação social. Considerações Finais: Este trabalho visa trazer para a discussão que a Gestão Democrática deve propor ações que assegure que a formação docente seja garantida evidenciando a importância de uma educação que respeite e cumpra com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996), e que mais ainda promova uma prática pedagógica inclusiva e que valorize a diversidade de saberes dos educandos. Deve garantir a participação de todos construindo um ambiente de responsabilidade social coletiva, fatores que são preponderantes para a construção de um ensino de qualidade. Dessa forma, a efetivação de uma gestão democrática na escola deve ser desenvolvida



como um compromisso social, em que a formação docente contemple as necessidades da comunidade, as particularidades dos indivíduos frente às exigências de uma sociedade em constante mudança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. (2000). **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**.

2000. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF,

2000.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

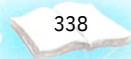
BRASIL. **Constituição de 1824, 1937 e 1988**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 20 out. 2024.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-79, out./dez. 2010

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.





ITINERÁRIOS FORMATIVOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Gizelda Moura Rodrigues¹

Antonio Alves Ferreira²

Ariana Conceição Lima de Carvalho³

Resumo: Este trabalho é uma revisão de literatura que originou-se de uma pesquisa qualitativa a partir de fontes bibliográfica e documental oriunda de uma dissertação de mestrado ainda em andamento e tem por objetivo analisar as implicações geradas com a reforma educacional dessa última etapa de ensino, mais precisamente com a Lei nº 13.415/2017, a partir dos componentes curriculares da Parte Diversificada – Itinerários Formativos na prática e formação docente, nas escolas de ensino médio. Muitas têm sido as mudanças em torno dessa etapa de ensino que vão desde a ampliação da carga horária escolar, assim como a redistribuição de carga horária entre formação geral básica e parte diversificada - itinerários formativos, sendo esta última o ponto focal muitas discussões e debates. Nossas análises iniciais apontam para uma carga horária exaustiva em alguns componentes curriculares o que acaba afetando outros componentes considerados de extrema relevância e que fazem parte da formação geral básica, como também, em outra direção, aponta para espaços de construção de conhecimentos interdisciplinares o que tem afetado a prática docente pois exige a articulação de conhecimentos com outras áreas e em virtude ou da falta de planejamento coletivo estruturado para que o diálogo entre as áreas aconteça. Apresentamos assim, uma visão mais crítica a respeito das direções que essa etapa de ensino vem

1 Mestranda em Educação, UFMA, Imperatriz e gizeldamoura39@gmail.com.

2 Doutor em Educação, UFMA, Imperatriz e as.alves@ufma.br.

3 Mestranda em Educação e Práticas Educativas, UFMA, Imperatriz e arianaclima@gmail.com.



tomando e como o currículo está diretamente atrelado as políticas econômicas, sociais que vão na direção dos interesses de uma classe minoritária, mas que delega a seu favor.

Palavras-chave: Ensino Médio. Itinerários Formativos. Formação Docente. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, é marcado como um campo de constantes reformas e programas educacionais, o que se dá pelas diferentes concepções teóricas ao longo dos tempos e das percepções no que se refere a contextos sociais, políticos e econômicos que vai aos interesses de mercado, atendendo as expectativas do sistema capitalista e assim, colocando em outro patamar as expectativas dos jovens. Nessa direção, ao analisar a reforma do ensino médio percebemos que, historicamente, como nos recorda Silva (1999), o currículo está estritamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, ou seja, o currículo escolar ainda permanece atendendo aos interesses políticos e econômicos. Pode-se ressaltar, ainda, o conceito de currículo como um campo de batalha em que se entrava lutas que perpassam vários estratos da sociedade. O currículo dentro dos ambientes educacionais, também traz reflexos da sociedade, e é importante destacar o poder econômico que busca cada vez mais a mercantilização da educação para fins de mão de obra e diminuição do ato de pensar o mundo, suas relações e suas desigualdades (Sacristan, 2013). Atrelado a questões de interesses externos a educação, podemos perceber nessa etapa de ensino, a clareza dos interesses quando se fala no currículo escolar que é outro campo em que os debates têm se intensificado recentemente levando nova alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/1996, e revogação parcial da alteração da própria Lei da Reforma do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017, pela Lei 14.945/2024 a entrar em vigor em 2025. Essa alteração vem modificar, mais uma vez, a carga horária curricular, que



após vários debates, manifestações de educadores e estudantes, que consideravam a parte diversificada do currículo denominada Itinerários Formativos, que é destinada a valorizar as manifestações sociais, culturais e econômicas regionais e das comunidades onde as escolas estão localizadas, exaustiva e que implicava diretamente na redução de carga horária de componentes da Formação Geral Básica.

METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado parte de uma pesquisa qualitativa iniciada em uma dissertação de mestrado ainda em desenvolvimento, levantada à partir de fontes bibliográficas como Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e autores como Silva (1999), Apple (2006), Arroyo (2013), Luck (2012), Sacristan (2013). O estudo teve como pano de fundo o trabalho a ser desenvolvido nos Itinerários Formativos - Parte Diversificada do currículo do ensino médio, conforme pede a BNCC e os possíveis impactos na formação docente, isto é, a preparação docente para atuar com o conjunto de arranjos curriculares. Todo o conhecimento formulado, não trata tão somente de fazer uma revisão do documento e teóricos, mas sim, a partir deles, realizar uma análise dos impactos na formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a BNCC, os Itinerários formativos “Deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) e tem como objetivo o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (Brasil, 2018, p. 470). Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que



permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. O que segundo Arroyo (2013), a imagem do protagonismo juvenil deve partir de um aspecto positivo, retirando a mácula de uma imagem negativa construída por um processo histórico, primordialmente quando se trata de adolescentes e jovens das periferias. O protagonismo juvenil deve aparecer e ser fomentado através do reconhecimento e valorização das vozes e experiências dos jovens em uma prática que se manifeste no cotidiano do ambiente educativo. Dessa forma, eles devem ser vistos como sujeitos ativos em suas histórias, e que esta consciência os façam contribuir para a construção de um currículo que reflita suas necessidades, que a escola não apenas reproduza um currículo distante de suas realidades. Seria de suma importância que o currículo posto em prática nas escolas de Educação Básica, fizessem sentindo ao tratarem das vivências e particularidades da comunidade pertencente. Currículo deve ser vivo e propor sentindo na ação ao qual se aplica. É válido considerar, que não se pode negar o direito à uma educação de qualidade aos estudantes que constituem a escola pública, o currículo mínimo de conteúdos precisa ser garantido no processo de formação Segundo Lück (2006), a criação de ambientes participativos é fundamental para a garantia de uma gestão democrática nas instituições de ensino. Este processo implica desenvolver uma visão integrada da escola e de sua responsabilidade social, que inclui a formação de associações coletivas a escola, a valorização dos envolvidos no processo educativo e suas necessidades, além do fomento a um processo de comunicação que seja aberto, ético e transparente. Tal ambiente participativo que se aplica por um currículo que enxerga as particularidades, proporciona aos indivíduos a oportunidade de exercer autonomia sobre sua prática, promovendo uma sensação de pertencimento a uma realidade coletiva, em vez de serem percebidos apenas como apêndices ou instrumentos para a realização dos objetivos institucionais. Na contramão da intenção, sabemos que as



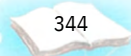
escolas públicas não têm condições estruturais para atendimento ao que pede o documento, além do mais as condições de trabalho dos professores são negadas e junto a este elemento exige uma formação docente para o exercício em sala de aula articulado com os demais componentes curriculares. Esses arranjos exigem dos professores formação e um trabalho interdisciplinar que, segundo Apple (2006), os alunos com uma formação mais interdisciplinar têm mais condições de enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina específica e de detectar, analisar e resolver novos problemas que nunca enfrentaram antes, o autor ainda acrescenta, na formação interdisciplinar é considerar a complexidade do ensino e da aprendizagem do pensamento interdisciplinar. Esta perspectiva envolve a construção de ambientes de aprendizagem bem concebidos e consistentes dentro de um currículo que se concentra na aprendizagem dos alunos, como já abordado, não atendem a realidade de nossas escolas. Outro fator que implica no desenvolvimento dos Itinerários Formativos é que a interdisciplinaridade que necessita para desenvolver esse trabalho requer um preparo formativo por parte do professor e para isso Apple (2006) sinaliza que, para alcançar um verdadeiro trabalho interdisciplinar, é necessário que o professor domine sua disciplina, pois este, pode-se dizer, é o primeiro requisito que um docente deve atender para estabelecer as relações interdisciplinares. Isso pode ser alcançado se, desde a graduação, as relações entre as disciplinas forem consideradas como filosofia de trabalho, como forma de compreender e transformar o mundo e, em última análise, se o professor se preparar com dedicação e rigor científico. Realidade dificilmente vivenciada por nossos professores e que para Lück (2012), ao nível da educação, existem barreiras à aplicação da interdisciplinaridade, onde o mesmo faz destaque a sistemas acadêmicos rígidos, assimetria entre as áreas de conhecimento dentro das instituições e longos processos de aprovação de novos planos de estudos que se baseiam em novos conceitos de integração entre diferentes campos do saber. A integração, a cooperação, o alinhamento, isto é, as trocas entre os componentes curriculares, entre os professores, se tornam um grande dificultador para realização



da interdisciplinaridade, isto é, desenvolver os Itinerários Formativos conforme prima a BNCC, tendo em vista o cenário de organização do planejamento dos professores os quais dificilmente tem um momento único para realização de um planejamento coletivo, e ainda, quando o professor tem que se deslocar para outras unidades escolares complementando sua carga horária mirando melhores salários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo, foi promover uma reflexão sobre os Itinerários Formativos que estão na Parte Diversificada do Currículo do Ensino Médio e suas implicações no trabalho docente. Não se pretende aqui esgotar as discussões, pelo contrário, trazer para a academia um debate sobre um tema de uma etapa de ensino que nunca se firmou como política pública nem com uma identidade própria. Com base nas impressões encontradas nos teóricos abordados, temos como primeiras aproximações desse estudo, é que precisamos discutir a implementação da Reforma do Ensino Médio e a BNCC de forma crítica na rotina escolar, com educadores e na academia, bem como seus impactos no trabalho docente, pois quanto ao eixo aqui abordado, desenvolver os itinerários formativos tal como observa a BNCC, com a carga horária exaustiva conforme prima a reforma do ensino médio, está longe de acontecer, pois um dos elementos dessa engrenagem, o professor, não tem em sua formação inicial o preparo para dialogar com outros componentes curriculares ou em outras áreas de conhecimento. Além do mais, o desenvolvimento dos arranjos para que aconteça efetivamente as aulas dos itinerários, é necessário formação continuada e garantia de planejamento de disciplinas em pelo menos horários afins dos professores alocados nos itinerários. Dessa forma, se faz necessário que o currículo seja inclusivo nas características individuais e particularidades dos estudantes, com a finalidade de que a educação proposta seja efetiva para a sua formação não apenas de conteúdos, mas como sujeito conhecedores e conscientes de seus direitos. Que este esteja em constante visita e reestrutura, de modo





a integrar os itinerários formativos para que realmente cumpram a mínima função de oferecer uma educação que dialoga com as realidades e interesses dos estudantes. A luz de que a educação deve proporcionar um espaço de construção coletiva e de protagonismo juvenil, assim poderá ser possível ressignificar a proposta da BNCC (2017) em uma prática educativa mais efetiva e significativa.

REFERÊNCIAS:

- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Artmed, 2006
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- SACRISTAN, José Gimeno. **O que significa currículo?** In: SACRISTAN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AVANÇOS E DESAFIOS DA REDE DE ENSINO

Edilson Martins¹

Jéssica Rodrigues do Nascimento²

Resumo: O presente artigo versa sobre a *Políticas públicas de educação em tempo integral: avanços e desafios da rede de ensino*. Objetiva relatar, a luz da revisão e análise bibliográfica e documental, os avanços e os desafios presentes na rede municipal de ensino de Alto Alegre do Pindaré-MA. Pretende-se que este relato se torne mais um instrumento de reflexão e consulta sobre educação em tempo integral na perspectiva da formação integral, por consequência, o estreitamento das desigualdades sociais. O texto busca fazer uma abordagem crítica da realidade do contexto social em que tal política se concretiza. Traz na introdução uma breve caracterização do município e da rede de ensino. Na segunda parte, discorre sobre os avanços da política municipal de educação em tempo integral. Na terceira, aponta indicativos sobre os desafios a serem enfrentados, considerando a organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar. Por último, as considerações finais contendo a exposição de resultados e sugestões sobre a temática.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Rede de Ensino. Políticas Públicas de Educação.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré-MA. E-mail edilsonbodo2019@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré-MA. E-mail documentodajessica@gmail.com



INTRODUÇÃO

Alto Alegre do Pindaré/MA, na condição de ente federado, mesmo com suas especificidades, nas situações que envolvem as políticas de educação pública, se assemelha aos demais entes da federação. Neste sentido, inconsistências na estrutura física das escolas, insuficiência de equipamentos e materiais, fragilidade na formação inicial e continuada dos profissionais, inadequação do currículo, restrição no financiamento e a própria dinâmica do federalismo brasileiro, cooptada pelo designo da elite social. Estes, e outros condicionantes, se estabelecem como desafios a serem superados pelos sistemas de ensino na implementação de ações e programas de educação, e se constituem como obstáculos para o alcance da denominada qualidade social da educação.

Sobre a realidade do sistema municipal de educação de Alto Alegre do Pindaré/MA, regulamentado pela Lei nº 59/02, de 5 de dezembro de 2002, este abrange as instituições do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, composto pelos seguintes órgãos: órgão gestor (Secretaria Municipal da Educação); órgão normativo (Conselho Municipal de Educação); Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Conselho de Alimentação Escolar (CAE); Fórum Municipal de Educação (FME); Unidades de Ensino; normas complementares e planos estratégicos, (Alto Alegre do Pindaré, 2003).

De acordo com o Censo Escolar de 2024, base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o sistema municipal de educação contempla 2.026 alunos na Educação Infantil, 4.543 no Ensino Fundamental e 217 na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 6.786 estudantes, os quais são atendidos em 55 escolas, por 571 professores e 47 diretores, (Brasil, 2024).

O Programa Escola em Tempo Integral na rede de ensino, pactuado junto ao Ministério da Educação (MEC), contempla somente 30 alunos, no entanto são atendidos 41, em dois 6º anos do Ensino Fun-



damental da Unidade Integrada Pedro Neiva de Santana (povoado Mineirinho). O atendimento é feito por 7 professores, 1 diretor adjunto, 1 diretor geral (eleito pela comunidade escolar) 1 coordenadora pedagógica, técnicos administrativos e o pessoal de apoio da unidade de ensino.

Como o programa discute e objetiva o conceito de qualidade como possibilidade de garantia das aprendizagens escolares associadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e busca minimizar as situações de vulnerabilidades sociais. Isso exige que os sistemas de ensino redimensionem seus processos e concepções de gestão administrativa e pedagógica para que os objetivos sejam alcançados.

Nos limites de compreensão dos conceitos de educação integral, adotamos um que ecoa a alguns anos, Hora e Coelho compreendem que:

A educação integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de Atividades diversificadas que, integrando ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (Hora e Coelho, 2004, p. 9).

A compreensão dos autores sobre educação integral, parece não se distanciar das categorias exigidas para os dias atuais.

Ampliação do tempo na escola não pode limita-se ao mero aumento de horas, dias e semanas. Tal ampliação só tem importância se tiver intrinsecamente relacionada com a formação integral dos sujeitos da ação escolar, sobretudo, com a garantia de direito à educação previsto nas normativas nacionais, como estabelecido na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Além disso, o aumento do tempo na escola deve servir de instrumento para a superação das desigualdades sociais conforme a proposição feita por Teixeira (1977), ao falar sobre a educação pública de qualidade, onde o mesmo adverte:



Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe ampla oportunidade de formação de hábitos de vida real organizando a escola como miniatura da sociedade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira, 1977, p. 36).

A proposição feita pelo autor, sobre a importância de ampliação e utilização do tempo na escola, depois de passar quase meio século, ainda permanece como demanda de política de educação.

Nas seções a seguir, faremos reflexões acerca de alguns elementos pertinentes aos avanços e aos desafios da rede municipal de ensino na implementação da política de educação em tempo integral como pressuposto de garantia da formação integral dos estudantes. E, por último, apresentaremos as considerações finais contendo a exposição de resultados e sugestões sobre a presente temática.

OS AVANÇOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO PRESSUPOSTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Há de se considerar as especificidades socioeconômicas e culturais inerentes ao nosso território, onde a maioria da população adulta é beneficiária de programas federais de transferência de renda, baixa escolaridade entre as pessoas acima de 35 anos. Tais especificidades e a imponência do federalismo brasileiro, acabam por determinar o ritmo do avanço das políticas sociais, entre elas a política pública de educação.

Assim, os conflitos pertinentes à divisão de responsabilidades e competências entre os entes federados, no âmbito das políticas públicas, constituem a disputa de espaço pelo poder e dão contornos ao federalismo brasileiro, tal como se apresenta na contemporaneidade. O federalismo ficou caracterizado por idas e vindas, avanços e retro-



cessos das políticas públicas. Esse processo dominado pelo ideário da elite social, uma das causas primárias das desigualdades sociais.

Por outro lado, Abrucio (2010) aponta que o federalismo respaldado por uma legislação clara se constitui como uma viabilidade na construção das relações aceitáveis entre os entes federados. É no lastro dessas relações que se consolidam as políticas sociais, logo a educação se coloca como uma dessas políticas impregnada dos ideários dominantes.

Na verdade, o federalismo deveria assegurar ao que propõe Höfling (2001, p. 39).

Sua função é atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando a reversão do desequilíbrio social.

Apesar do contexto de sobreposição de uma classe social sobre as outras, é perceptível alguns avanços sociais das últimas décadas, como a redução da pobreza, ou da miséria absoluta. No campo da educação, podemos citar a ampliação do acesso à educação na idade obrigatória. No lastro dessa obrigatoriedade, foram implementadas inúmeras ações e programas com o propósito de atender ao aumento nos quantitativos de estudantes que chegaram à escola. Dentre essas ações e programas, alguns visavam a ampliação de tempo de permanência dos estudantes na escola.

Neste sentido, a rede municipal de ensino participou de algumas ações e programas instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), com destaque para o Mais Educação. Programa este, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituía-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

Recentemente, por iniciativa própria, a rede municipal ampliou, em 2022, o tempo de permanência dos estudantes nas



escolas, regulamentada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME), nº 002 de 04 de março de 2022. O atendimento nas escolas em tempo integral, os estudantes permanecem por um período ampliado de tempo, abrangendo dois turnos por dia letivo, (matutino e vespertino) com jornada escolar mínima de 7 horas diária, não incluindo necessariamente o almoço na escola.

Antes, não tínhamos a compreensão da relevância que tem o almoço na escola. Que além de melhorar o convívio dos sujeitos na escola, o período do almoço, dentre outras coisas, cria a possibilidade de uma alimentação saudável e nutricional, que para muitos estudantes em situação de vulnerabilidade, é a única garantia da segurança alimentar.

Compreensão que veio, recentemente, após a adesão ao Programa Escola em Tempo Integral do (MEC), e a participação no processo formativo. Para além disso, precisamos avançar nos outros processos propostos pelo programa, como meio para criar as condições de melhor atender as escolas, os estudantes e a própria comunidade na perspectiva da formação integral.

Para a concretização da educação integral, torna-se imperativo que a formação dos profissionais caminhe no sentido de desenvolver a capacidade de interação com seus pares, com os estudantes e com a comunidade intra e extra escola. E que essa interação seja reflexiva apoiada por um currículo que reflita a formação integral.

A compreensão mútua de como se dão as relações entre os sujeitos, sobre o tempo e o currículo na perspectiva da aprendizagem que cogite a qualidade social da educação, não negado as outras condicionalidades, (estrutura físicas das escolas, equipamentos, materiais e a própria escassez no financiamento), talvez essa compreensão mútua sobre o processo se constitua como objeto de formação permanente. Ibernón (2006), lembra que isso implica, em ruptura de tradições, das inércias e das ideologias impostas pelo imperialismo do capital, o que não são tarefas de fáceis resoluções, daí a necessidade de formação contínua.

Dado ao pouco tempo de implantação do Programa os processos de monitoramento e avaliação ainda não nos permite observar gran-



des avanços. No entanto, já há planejamento de ações que visam o fortalecimento das parcerias com a comunidade, nova dinâmica na formação dos profissionais da educação, formatação do currículo flexível com vista a melhor utilização do tempo na escola e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Destacamos ainda, que a política municipal de educação em tempo integral, está sendo reformulada com as novas orientações advindas do processo formativo do Programa Escola em Tempo Integral. Estão juntos nessa jornada, representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação, da Gestão Escolar, Professores, Técnicos Administrativos e Estudantes. Consideramos essa reformulação como um avanço relevante para a rede de ensino, pois toda a regulamentação da educação em tempo integral está sendo revista.

Somos cientes de que muito precisa ser feito. Na sequência, apontaremos alguns desafios a serem enfrentados pelo sistema municipal de ensino na consolidação da educação em tempo integral e na garantia da formação integral e, por consequência na redução das desigualdades sociais.

OS DESAFIOS DA REDE MUNICIPAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ao considerar as dimensões territoriais do país, as diversidades socioculturais, as pluralidades ideológicas, as desigualdades regionais e entre classes sociais, além das próprias contradições das relações de poder, esses e outros elementos se constituem como implicativos para a consolidação de políticas públicas, não sendo diferente com as políticas educacionais.

As políticas educacionais sofrem, além dos implicativos já mencionados, de um outro fenômeno chamado descontinuidade, acentuando a percepção de convivermos com políticas de governo e não com políticas de Estado, fenômeno que contribui para o alargamento das desigualdades sociais. Somos forçados a acreditar no dito de Darcy



Ribeiro “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”. Se é um projeto, pode ser ressignificado, e que esse “novo” significado decline para a qualidade social da educação, por extensão, para a formação integral dos estudantes.

A qualidade social da educação, no feitiço do que propõe Faria (2009), aponta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação.

Nesse particular, Gadotti (2013) considera indispensável para a conquista da qualidade social da educação a participação social nas tomadas de decisões. Cardozo, Lima e Lima (2014) acrescentam categorias que podem dificultar a interação social das políticas de educação. As autoras entendem que o patrimonialismo e o clientelismo, presentes nas relações da gestão pública, se impõem como traços históricos de empecilho no alargamento da participação social. Indicam ainda a existência de um desequilíbrio entre os entes federados nas condições políticas, materiais, humanas, financeiras e na divisão de responsabilidades, o que acaba gerando desigualdades na prestação dos serviços em educação. Esses e outros fatores se apresentam como desafios na implementação das políticas públicas de educação, e se mostram mais acentuados na implementação da educação em tempo integral.

No caso específico da rede municipal de educação de Alto Alegre do Pindaré/MA, os desafios inerentes a implementação da educação em tempo integral são inúmeros. Além da conjuntura anteriormente mencionada, há questões que são intrínsecas à prática da educação. Ao iniciar pela dificuldade de adoção de uma concepção de currículo que ajuste as múltiplas atividades ao desenvolvimento do conhecimento, que a centralidade seja o estudante, e o mesmo se torne protagonista na ação educativa. Como sugere Spink e Lima (2000), ao dizer que para fazer aflorar os sentidos mais amplos da ação educativa, precisamos entender, também, o papel do estudante na condição de sujeito. A dinâmica dada ao currículo é que deve proporcionar as condições para tanto.

Paralelo à adoção da concepção do currículo que atenda às necessidades da educação em tempo integral, se apresenta como desafio a



formação dos profissionais, isso exige uma formação específica que permita desenvolver metodologias e dinâmicas voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes, na aparência da colocação feita por Coelho (2002), de uma formação do profissional da educação calcada em uma esperança crítico-emancipadora da educação, não abstrai da reflexão sobre os aspectos humanistas, os aspectos profissionais, os aspectos epistemológicos e os aspectos político-pedagógicos. A formação subsidiada por esses aspectos pode auxiliar o trabalho e atender as demandas impostas pela educação em tempo integral.

Outro desafio presente na rede de ensino, diz respeito à inadequação da estrutura física das escolas para acolher os estudantes por períodos mais longos. Isso inclui salas de aula insuficientes, refeitórios improvisados, áreas de lazer e locais inapropriados para atividades complementares, sem mencionar a escassez de equipamentos e materiais didáticos.

Sobre esse último, Zabala (1998), diz que todos os instrumentos possíveis que proporcionam aos educadores referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo ensino/aprendizagem, são imprescindíveis. Logo, a escassez dos instrumentos interfere, negativamente, no resultado da ação educativa.

Não se pode negar que a responsabilidade de prover infraestrutura adequada, os equipamentos e materiais suficientes, é das instâncias administrativas das redes públicas de educação básica, no entanto, o cumprimento dessas responsabilidades depende, dentre outros fatores, de recursos financeiros suficientes. Sobre os recursos públicos financeiros destinados à educação, o Estado brasileiro tem se mostrado incapaz de cumprir com o estabelecido nas regulamentações, vejamos o que diz a meta 20 do (PNE) 2014-2024.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).



Segundo o relatório do quinto ciclo de monitoramento do (PNE), feito pelo (INEP), o Brasil investe em torno de 5,5% do (PIB) em educação, ou seja, pouco mais da metade do percentual previsto na regulamentação.

Para os municípios que dependem, quase que exclusivamente dos repasses financeiros federais para a manutenção da educação pública, como o município aqui em questão, o não cumprimento da meta 20 do (PNE) 2014–2024, se constitui como o maior desafio enfrentado pelo sistema de ensino.

Ainda sobre o financiamento, a operacionalização do (FUNDEB), quando se trata de matrícula em tempo integral, os valores não são ajustados na proporção do tempo de permanência e atendimento dos estudantes na escola, ocorrência que sufoca financeiramente os municípios já fragilizados pelos seus limites financeiros. Como sabido, uma escola funcionando em tempo integral implica em maiores despesas com alimentação, transporte, manutenção, materiais didáticos e pagamento dos profissionais. Daí a afirmação, o maior desafio é ter financiamento suficiente para a política pública de educação em tempo integral.

É lógico que o sistema de ensino aqui mencionado, apresenta outros desafios, como o desgaste físico e emocional dos estudantes e profissionais, por permanecerem mais tempo no ambiente escolar; a necessidades de maior envolvimento das famílias e da comunidade nas ações da escola; a dificuldade de os sujeitos entenderem a dinâmica avaliativa que exige a educação em tempo integral como processo de formação integral. No contexto geral, toda mudança carrega consigo o pressuposto da resistência, devido a cultura anteriormente estabelecida, e não é diferente nas mudanças promovidas na educação.

Diante do que foi exposto, espera-se que o presente texto possa servir como indício para análise e elaboração de futuras políticas de educação. Ademais, possa ser um indicativo para outros estudos sobre a temática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de considerar as complexidades e os desafios impostos às políticas públicas de educação, em especial, a de tempo integral. Nos limites das reflexões aqui feitas, buscou-se cogitar sobre os avanços e os desafios pertinentes à implementação da política municipal de educação em tempo integral, na perspectiva da formação integral dos estudantes, na rede de ensino do município de Alto Alegre do Pindaré/MA, com vista ao alcance da qualidade social da educação.

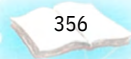
No percurso do texto buscamos destacar o imperativo do federalismo brasileiro, sustentado pelo ideário da elite social, suas implicações nas políticas públicas, não sendo diferente na educação. Apontou-se a necessidade das políticas públicas de educação se tornarem política de Estado, e não política de governo, o que pode garantir a perenidade dos programas e ações.

Percebemos que a rede municipal de ensino pouco avançou no processo de implementação da política de educação em tempo integral, pois a organização e a regulamentação carecem de ajustes. Entretanto, há demonstração de interesse e envolvimento dos sujeitos, no sentido de buscar alternativas que garantam o pleno desenvolvimento de tal política.

Quanto aos desafios a serem superados pela rede municipal de ensino, estes são numerosos e com múltiplas facetas, que se alargam ainda mais quando se refere à educação em tempo integral. É notório a carência de se redimensionar, dentre outras coisas, a concepção de currículo, a estrutura física das escolas, equipamentos, materiais, a formação dos profissionais da educação, a regulamentação e os processos de avaliação. Situação que exige recursos financeiros suficientes, o monitoramento e o controle social da aplicação dos recursos.

Sobre as múltiplas facetas, Dourado, Oliveira e Santos (2007), declaram que as ações promovidas pela educação não se deslocam das vivências sociais, todas estão submetidas aos

efeitos do capital econômico e cultural, os mesmos são partes determinantes do regramento das políticas públicas que se desenvolvem em contextos sociais diversos.





No alcance da presente exposição, almeja-se que as inquietações apresentadas possam provocar reflexões, subsidiar debates, análises e estudos sobre o planejamento e adoção das políticas públicas de educação e estimular o desenvolvimento de estudos mais aprofundados sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALTO ALEGRE DO PINDARÉ. **Lei nº 59/02, de 5 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a implantação do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Alto Alegre do Pindaré, MA: Prefeitura Municipal, 2003.

ALTO ALEGRE DO PINDARÉ. **Resolução 00/2022, de 04 de março de 2022** - CME. Dispõe sobre a Organização Curricular em Tempo Integral da Rede Municipal de Alto Alegre do Pindaré, MA: Prefeitura Municipal, 2022.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 23-54.

BRASIL. **Lei nº 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), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 set. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Brasília, DF: MEC, 10

jan. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/apresentacao-sp_778261474/116quemequem1534541290/sebeducacaobasica2024241802/41181%20historico-mais-educacao. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília, DF: Inep, 2020c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 17/2007.** Brasília, DF: MEC, 10 jan. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/apresentacao-sp_778261474/116quemequem1534541290/sebeducacaobasica2024241802/41181%20historico-mais-educacao. Acesso em: 14 set. 2024.

CARDOSO, Maria José Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques. **Políticas educacionais: gestão e controle social.** São Luís, MA: EdUFMA, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. **Educação brasileira e (m) tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 133-146, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos**



e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. Gestão e qualidade social da educação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 488-491, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.39>>. Acesso em: 17 set. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. **Rigor e visibilidade**: a explicitação dos passos da interpretação. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 93-122.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977. Vozes, 2002, p. 133-146.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Artmed. Profissão. Professor, Lisboa, Don Quixote. 2002.



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO INICIAL E PERMANÊNCIA DISCENTE

Dimas dos Reis Ribeiro¹

Leucivan dos Santos Silva²

Monaliza Miranda Chaves³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem contribuído para a prática pedagógica para formação inicial de professores em um curso de Licenciatura em Ciências Humanas com ênfase em Sociologia de uma Universidade Pública Federal. A pesquisa possibilitará uma análise sobre a relevância das políticas públicas para formação inicial de professores, sobretudo se contempla as reais necessidades dos alunos oriundos das classes populares, possibilitando assim, não apenas seu ingresso na universidade pública, mas sua permanência ao longo de toda sua jornada acadêmica. Este resumo expandido é o recorte de uma pesquisa que está sendo realizada para a construção de uma dissertação de mestrado, intitulada *Políticas Públicas para formação Inicial e Permanência Discente: uma análise do programa PIBID do curso de Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia da UFMA – Campus Imperatriz-MA*, que se encontra em construção, esta por sua vez, parte da

- 1 Doutor em Serviço Social e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Franca. Docente na Coordenação de Ciências Humanas (Habilitação em História) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Pinheiro e do Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/CIM/UFMA). E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br
- 2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Práticas Educativas (PPGEPE) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em Ciências Humanas - Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz-MA. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Davinópolis-MA, leucivan_santos@hotmail.com.
- 3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Práticas Educativas (PPGEPE) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Imperatriz-MA, monalizamirandachaves1@gmail.com.



seguinte problemática: qual a importância de o governo ampliar ainda mais o leque de políticas públicas que visem não apenas a formação inicial de professores, mas a qualidade e a democratização do ensino como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência? Enquanto procedimento metodológico, faz-se uso da pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Classe trabalhadora. PIBID.

INTRODUÇÃO

No Brasil a busca por melhores condições de vida e oportunidade de ascensão econômica e social impulsionaram as pessoas a procurarem qualificação profissional, sobretudo nas universidades. Mesmo com a grande oferta de cursos superiores oferecidos pelo setor público, o ingresso não é uma das maiores dificuldades encontradas pelos futuros discentes, mas sim a permanência ao longo do curso, uma vez que, uma parte considerável dos estudantes da universidade pública são os filhos da classe trabalhadora. Assim, quem são as pessoas que constituem os filhos da classe trabalhadora que procuram ocupar o espaço da universidade pública? Para que se possa compreender quem são os filhos dessa classe, ou como essas classes são formadas, iremos primeiramente entender como se dá a formação de classe, em conformidade com os apontamentos das autoras fundamentadas na epistemologia marxista, Oliveira e Quintaneiro (2009, p. 41): as classes são formadas “de um lado pelos, proprietários ou possuidores dos meios de produção, de outro, os que não o possuem”. A partir dessa perspectiva, há dois grupos de classe descritos por elas, a classe dos detentores dos meios de produção, conhecido no marxismo de burguesia e os não detentores desses meios, que seriam o proletariado. À vista disso, os filhos da classe trabalhadora, são todos àqueles cujo os pais não dispõem dos meios de produção que é composto pelas máquinas, ferramentas, as grandes empresas etc. Contudo, o único recurso que eles detêm, é sua força produtiva, ou seja, sua mão de obra, que envolve sua força física, suas habilidades, suas capacidades intelectuais



etc. E como não se tem outro meio de subsistência, ver-se obrigado a vender o único recurso que dispõe, isto é, sua força de trabalho, para que possa garantir a sua existência e dos seus. Isso posto, as dificuldades de acesso e permanência a educação pública brasileira pelos filhos dos trabalhadores, não é um problema inédito, dado que Almada (2019) em seus estudos, preconizava que desde a década de 60, exatamente dos anos 1964 a 1981, período histórico que ficou cravado na memória deste país chamado de “Ditadura Militar”, quando o país vivenciou um apagão educacional, seja no ensino básico, ou superior, já era possível constatar essas adversidades de acesso ao ensino. Mediante as considerações supracitadas acima, é evidente que não é de hoje que a educação pensada pelos detentores do poder para os filhos daqueles que trabalham para manter o conforto da burguesia vem sendo postergada ou até mesmo esquecida. Há décadas a educação de qualidade é propícia apenas para os privilegiados, enquanto os menos favorecidos, muitas vezes, o que lhe é oferecido, é uma educação limitada, tecnicista, alienadora e completamente despolitizada. Em virtude disso, torna-se necessário que seja desenvolvida uma consciência de classe sobre os mais necessitados de atenção por parte do Estado, para que assim, seja possível tentar ao menos romper com os caprichos dominantes, de oferecer sempre o quase possível e jamais o melhor. Uma sociedade unida, sabendo à qual classe pertence, torna-se menos difícil conclamar seus direitos básicos junto àqueles que governam.

Em suma, quando essas reivindicações forem atendidas de modo que venham assistir os mais vulneráveis, e ousaria dizer, os oprimidos pelo capitalismo selvagem e dominante, em todos os aspectos sociais, esses clamores deixarão de ser utopias, e se converterão em políticas públicas, como veremos a seguir.

METODOLOGIA

Metodologicamente escolhemos a pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico que, segundo Gil (2002), é elaborada a partir da classificação de referências teóricas já analisadas, e publicadas através de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos,



páginas de web sites. Quanto aos instrumentais utilizaremos entrevista semiestruturada e ou questionário juntos aos egressos e ou ex-pibidianos na tentativa de elucidar a nossa hipótese. A pesquisa será desenvolvida no campus da Universidade Federal do Maranhão que se localiza no bairro Centro da cidade de Imperatriz/MA. Os sujeitos que participarão da pesquisa serão cinco pessoas vinculadas ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas Sociologia. Portanto, farão parte da pesquisa o coordenador do programa, um professor coordenador de área do programa, isto é, o professor responsável pelos alunos nas escolas-campo, como também três egressos e ou ex-pibidianos que serão selecionados a partir do perfil socioeconômico que obtiver maior nível de vulnerabilidade social de acordo com os dados oferecidos pela própria universidade, independentemente do gênero ou raça.

RESULTADO

Enquanto resultado, é importante ressaltar que esta pesquisa está em processo de construção, portanto não há dados empíricos. Todavia com base nas leituras, nos questionários e ou entrevistas buscaremos evidenciar os significados da experiência pibidiana na formação acadêmica visando a futura atuação profissional na Educação Básica. Como este projeto de dissertação faz parte de um programa de mestrado profissional e este por sua vez, exige como produto final, tanto a dissertação quanto um outro, que possa servir de intervenção para a área à qual está sendo desenvolvida, nos propomos produzir um documentário com a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como citado na seção anterior. Desta forma, pretendemos com a dissertação, produzir referencial bibliográfico para todos aqueles interessados na temática políticas públicas tendo como enfoque o PIBID, e por meio do documentário apresentar a todos os acadêmicos do primeiro período dos cursos de licenciatura, sobretudo do curso de Ciências Humanas – Sociologia como ter acesso ao programa. Desse modo, será possível principalmente o acadêmico oriundo das classes populares conhecer uma das políticas públicas que possa ajudá-lo a trilhar sua vida acadêmica, pois terá oportunidade de vivenciar a teo-



ria oferecida pela universidade, como também a prática realizada na escola-campo, e do ponto de vista financeiro, o discente saberá que tem direito a receber uma bolsa que o ajudará a custear as despesas ao logo do curso e ainda poderá ser motivado pelo programa a perseverar em um curso de pós-graduação stricto sensu, uma vez que, o programa instiga a produção científica

DISCUSSÃO

Desde a Constituição Federal de 1988, isto é, nossa Carta Magna, o Brasil vem passando por diversas transformações, seja do ponto de vista social, econômico ou político. A partir dessas mudanças impulsionadas pelo momento democrático o qual se vivencia o país, surge às políticas públicas como meio pelo qual os governos tendem a atender às necessidades da população, sobretudo as necessidades dos mais vulneráveis. Assim, partilhamos do mesmo pensamento de (Oliveira, 2010, p. 1), em relação as políticas públicas que, “um agente sempre foi fundamental no acontecimento das políticas públicas: o Estado”. Partindo dessa perspectiva, só é possível que a sociedade civil organizada, juntamente com os movimentos sociais tenham acesso às políticas públicas com o apoio da classe política, sobretudo daqueles que detêm em mãos a máquina pública, em outras palavras, o Estado. Tendo o Estado como principal agente criador, fomentador, e mantedor das políticas públicas, foi criado uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional, no tocante a formação inicial de professores pelo Ministério da Educação, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, ou seja, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, publicado por meio da Portaria Normativa nº38, de 12 de dezembro de 2007, apresentando os seguintes objetivos, segundo (Brasil, 2007. p.1):

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da



educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.

Neste sentido, é divulgado pela primeira vez, um programa de suma importância que tem a pretensão de incentivar a iniciação à docência buscando a formação continuada, sobretudo nos cursos superiores, visando potencializar o melhoramento da educação básica, como também a aproximação entre a teoria absorvida no contexto universitário e desenvolver à prática nas escolas-campo. O PIBID enquanto política pública, é um programa de extrema importância para os alunos dos cursos de licenciatura, uma vez que, parte considerável dos alunos são fruto dos filhos da classe trabalhadora, partindo desse princípio, o programa além de potencializar à formação inicial de professores, apresenta também uma pauta social, pois quando foi lançado em 2007 concedia uma bolsa no valor de R\$ 400,00 e atualmente disponibiliza aos bolsistas pibidianos o valor de R\$ 700,00. Dessa forma, se faz necessário sublinhar que parte dos alunos dos cursos de licenciatura dificilmente se manteriam ao longo do curso sem esse suporte financeiro, pois para quem não possui condições mínimas pelo fato de vir de classes mais vulneráveis, essa ajuda de custo é mais que necessário, mesmo o valor estando bem distante do valor referente ao salário mínimo, mas é com esse valor, que muitos utilizam para custear despesas básicas, que vai desde a passagem de ônibus, alimentação, xerox etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo isso, é possível compreender a relevância das políticas públicas para formação inicial de professores, pois como relatado anteriormente, muitos dos alunos necessitam da bolsa, o que em muitos casos, torna-se uma motivação para que o acadêmico consiga perseverar ao longo de todo o curso, uma vez que, boa parte do alunado não dispõem de recursos mínimos para financiar sua jornada acadêmica e outro ponto mais do que importante, além de colocá-lo em contato com a prática nas escolas-campo, pode também vir a despertá-lo para



mergulhar no mundo científico, motivando-o a procurar quem sabe a formação continuada nos cursos de pós-graduação, já que o programa faz essa instigação à pesquisa científica, por fim, para que a universidade pública seja democrática, não basta dar o acesso às classes populares, se faz necessário dá condições de permanência.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Educação e trabalho no limiar do século XXI: projeto neoliberal ou adeus à escola pública? In: Nascimento, F. S. C. et al (Org.). **Pesquisas interdisciplinares sobre formação e práticas educativas nos contextos socioeducacional, saúde e direito**. Fortaleza: Editora Impresse, 2019, v.2, p. 46-64.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Marcia Gardênia Monteiro de; QUINTANEIRO, Tania. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Marcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. revista e atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. (Coleção Aprender), p. 27-64.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização em uma perspectiva didática. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**.

Goiás. p. 93-99. 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.



EIXO TEMÁTICO 3:

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES,
PLURICULTURAIS E DA DIVERSIDADE**





A ESCOLA DIANTE DO SABER ANCESTRAL: REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DE CASO DA/NA PRÁTICA ESCOLAR

Carliane Silva Martins ¹

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira ²

Resumo: Para além dos letramentos escolares, o cotidiano escolar é perpassado por diversos saberes da vida social dos estudantes, professores e demais atores educacionais. No entanto, ainda existe um certo afastamento entre os conhecimentos ensinados (sistematizados) na escola e os conhecimentos advindos dos saberes tradicionais ou populares. Nesse contexto, se faz cada vez mais necessárias práticas docentes que valorizem e fomentem a multiculturalidade presentes nos espaços escolares, no entanto, para isso, é preciso conhecer e vivenciar de perto a realidade escolar. Esta pesquisa, que se caracteriza como bibliográfica, de enfoque qualitativo, analisa como a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, pode contribuir para o fomento e valorização de práticas educativas multiculturais. Os objetivos específicos são assim definidos: conhecer os aspectos históricos e teóricos que fundamentam os estudos de caso; compreender as características dos estudos de caso em educação; refletir sobre os estudos de caso no e do espaço escolar como base metodológica para (re)pensar a escola. Nos resultados e discussões dialogamos com os autores que embasam e sustentam esta pesquisa, com vistas a apontar as contribuições do método de pesquisa Estudo de Caso para a construção de uma escola cada vez mais plural.

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/UFMA-CCIM), Bacharela em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas (UFMA), Pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Balsas/Maranhão, cs.martins@discente.ufma.br.
- 2 Professora orientadora: Professora na Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Luís/Maranhão, hjgp.ferreira@ufma.br.



Palavras-chave: Pesquisa em Educação. Estudo de caso. Saberes ancestrais. Educação multicultural.

INTRODUÇÃO

As inquietações e questionamentos acerca da possibilidade de adotar o estudo de caso como método de pesquisa qualitativa para a construção e desenvolvimento do projeto de pesquisa da dissertação, se iniciaram durante a disciplina Fundamentos Metodológicos da Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ministrada pelos professores Dr. Antônio Alves Ferreira e Dr. Dimas dos Reis Ribeiro. Ao longo da disciplina foram apresentadas, analisadas e discutidas as principais bases epistemológicas, metodológicas e filosóficas da investigação científica.

Em tempo, vale ressaltar que os diálogos com os colegas da turma e com os professores mostraram-se uma valiosa oportunidade de conhecer e refletir sobre as tipologias de pesquisa, procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de coleta de dados. Em contrapartida, por se tratar de um programa de mestrado profissional, o curto espaço de tempo limitou expressivamente a possibilidade de aprofundamento das bases teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa em educação, assim, é neste contexto que se apresenta esta investigação: uma possibilidade de adentrar nos estudos de caso a fim de conhecer os aspectos históricos e teóricos que fundamentam esse tipo de pesquisa, suas características e sua importância na investigação da prática escolar.

Nessa perspectiva, com vistas a compreender e refletir sobre o estudo de caso, sobretudo sobre a observação participante na e da prática escolar, revisitamos a bibliografia discutida durante a disciplina e ampliamos a revisão de literatura acadêmica acerca da temática. Nesse sentido, para a escrita do artigo tomamos a seguinte questão norteadora: como os estudos de caso podem contribuir com a aproximação dos múltiplos letramentos da vida social (saberes populares e ancestrais), vivenciados no entorno da escola das práticas educativas, ocorridas no contexto escolar?



Elencamos como objetivo geral: analisar como os estudos de caso podem contribuir para o fomento e valorização de práticas educativas multiculturais. Para tanto, elencou-se como objetivos específicos: conhecer os aspectos históricos e teóricos que fundamentam os estudos de caso; compreender as contribuições dos estudos de caso na atualidade e refletir sobre o estudo de caso do e no espaço escolar como base metodológica para (re)pensar a escola.

No sentido de viabilizar tais objetivos, recorremos a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura acadêmica de autores que discutem a temática, trabalhamos principalmente as obras de André (2009); Lüdke e André (2020), Bogdan e Biklen (1994), Candau (2013) e Freire (2013), pontuando os pressupostos e as características do estudo de caso, bem como relacionando-o com a pesquisa intitulada: O Tambor de Crioula adentra a escola no povoado São Francisco dos Campos: letramentos de (re)existência para o ensino de Língua Portuguesa e Artes, que se encontra em desenvolvimento.

Conforme evidenciamos anteriormente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Minayo (2007, p. 21) explica que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2013. p. 57).

Assim, a participação dos sujeitos participantes é incorporada ao processo de investigação, para tanto é levada em consideração suas percepções quanto ao objeto pesquisado com base em suas vivências e experiências.

O ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Durante a disciplina Fundamentos Metodológicos da Pesquisa, ocorreu o primeiro contato com as obras de autoria de Marli André



e Menga Lüdke, tais escritos dedicam-se às questões relativas à prática escolar, sobretudo no sentido de contribuir para o redimensionamento dos saberes e fazeres docentes. Nesse sentido, a investigação científica volta-se ao cotidiano da escola por meio das ações e relações que nela aconteciam, buscando aproximar teoria e prática no sentido de repensar a formação docente e o aperfeiçoamento das práticas dos professores.

No livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, Ludke e André (2020) apresentam os pressupostos da pesquisa qualitativa e suscitam o debate acerca de sua utilização na Pesquisa em Educação, sobretudo as autoras adentram nos estudos antropológicos e etnográficos na educação. Assim, tomamos tal obra como a principal fonte de referência para compreender os aspectos que envolvem o estudo de caso no campo educacional.

Conforme explica André (2009), a concepção fenomenológica é a base da abordagem qualitativa, assim como o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a etnografia. E cada uma dessas correntes deriva-se da fenomenologia. A autora assim explica que a “fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (André, 2009, p. 18). Sobre o interacionismo simbólico, a autora afirma que este “assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro” (André, 2009, p. 18).

Outro conceito apresentado pela autora é o de etnometodologia, a saber: “é o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir “os métodos” que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca” (André, 2009, p. 19). Compreendemos, deste modo, que se faz importante ressaltar o caráter interativo das experiências humanas, das relações sociais e das práticas cotidianas dos sujeitos na construção de uma pesquisa qualitativa, afastando a relação simplista que considera qualitativo tudo aquilo que não é possível mensurar.



No sentido de explicitar os aspectos que envolvem as pesquisas de abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) elencam cinco características da investigação qualitativa, as quais os autores denominam de pontos comuns.

Esses pontos comuns são assim definidos: 1) A presença in loco do investigador, ou seja, sua presença constante no ambiente pesquisado; 2) O caráter descritivo da investigação qualitativa, sua natureza não é simplesmente quantificável, mas possui recursos escritos e ilustrativos que substanciam a pesquisa; 3) O resultado e o produto são essenciais, mas o interesse maior do investigador encontra-se no processo investigativo; 4) Na investigação qualitativa os dados são analisados de forma indutiva; 5) O significado é o foco central da abordagem qualitativa, as percepções e perspectivas dos sujeitos investigados, sua forma de ver e compreender o mundo são levados em consideração pelo observador (Bogdan; Biklen, 1994). Em relação ao quarto ponto, vale ressaltar que “o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados” (Lüdke; André, 2020, p. 14). Ou seja, não se trata de um estudo sem base teórica ou cientificidade, ocorre que à medida em que o estudo avança, o pesquisador vai direcionando e especificando seus focos de interesse.

Sendo um dos tipos mais relevantes de pesquisa qualitativa, o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. (Triviños, 1987, p. 133, grifo do autor). O autor destaca ainda as principais características do estudo de caso, a saber: a natureza e abrangência da unidade pesquisada, bem como, a complexidade desse tipo de estudo devido o aporte teórico que o embasa com vistas a nortear o investigador (Triviños, 1987).

Retomando o entendimento acerca do estudo de caso, Lüdke e André (2020, p. 20, grifo das autoras) nos dizem que “o estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”.

Buscando compreender o que caracteriza uma pesquisa em educação a partir de um estudo de caso em educação, elencamos sete



características principais com base em Lüdke e André (2020). As autoras apresentam as especificidades de um estudo de caso, assim, para melhor exemplificação dessas características, apresentamos abaixo em forma de quadro.

Quadro 1. Características dos estudos de caso	
1. Visam a descoberta	O desenvolvimento da pesquisa é permeado de descobertas e o investigador deverá estar atento aos novos elementos que poderão surgir.
2. Ênfase na interpretação em contexto	O contexto em que está situado a pesquisa é parte fundamental do estudo.
3. Retratação da realidade	Para compreender a realidade como um todo, é importante a observação com foco nas múltiplas dimensões de um determinado problema ou situação e a inter-relação entre eles.
4. Variedade de fontes de informação	A coleta de dados não se limitará a uma única fonte de informação, nem a um momento ou situação únicos. A busca por informações e informantes deve ser variada.
5. Experiência por observação e generalizações naturalísticas	O relato do pesquisador, a partir de suas observações detalhadas da realidade, dará ao leitor a possibilidade de fazer indagações para a condução da aplicação em sua própria realidade.



6. Procuram representar diferentes pontos de vista	As diferentes opiniões e pontos de vista acerca das situações ou problemas estudados são apresentados.
7. Os relatos do estudo possuem linguagem e forma acessíveis	Em comparação com os demais relatos de pesquisa, no estudo de caso, esse relato apresenta linguagem e forma que facilitam a transmissão objetiva dos dados.

Fonte: (Lüdke e André, 2020)

A partir das interações ocorridas durante o processo de desenvolvimento, a pesquisa pode até se mostrar similar a outras tantas, no entanto seu caráter singular e o interesse específico do pesquisador dará contornos próprios, distinguindo-o das demais pesquisas com a mesma temática. Deste modo, ainda de acordo com as autoras, o foco do estudo “incide naquilo que ele tem de único, de particular” (Lüdke; André, 2020, p. 20).

É fundamental apontar o conceito de observação nas pesquisas qualitativas. Para Lüdke e André (2020, p. 30) “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. [...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]”. Para as autoras, a observação permite ao pesquisador compreender a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa e descobrir novos aspectos do problema (Lüdke e André, 2020).

A partir da revisão de literatura acadêmica apresentada, teceremos alguns apontamentos acerca da pesquisa de dissertação que se encontra em andamento, trata-se de um estudo de caso no contexto educacional, cujo método de coleta de dados será a observação participante.



RESULTADOS E DISCUSSÕES: a escola diante do saber ancestral

Sabemos que a escola é considerada uma das principais agências de letramento (Kleiman, 2007), no entanto, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2013, p. 31). Os saberes escolarizados (formais, acadêmicos, científicos) não são os únicos, portanto, conforme nos explica Paulo Freire:

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2013, p. 31).

Nesse contexto, conforme nos explica Candau (2013, p. 13) “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, existem momentos de estranhamento e afastamento na relação escola e cultura (Candau, 2013). Esse descompasso entre vivências cotidianas que ocorrem no entorno e fora da escola, se dá, em certa medida, pela supervalorização das práticas letradas, em detrimento dos saberes socialmente construídos. Assim, apesar da escola ser um espaço plural, multicultural, acabam por se sobressair os conteúdos sistematizados e o caráter homogeneizador.

Na perspectiva de intervir nessa realidade, faz-se necessário iniciativas de professores/pesquisadores, professores e pesquisadores que visem (re)pensar as práticas docentes, para tanto, o ponto de partida pode e deve ser ações de valorização e fomento do caráter multicultural da escola. Nessa perspectiva, a pesquisa de dissertação em desenvolvimento intitulada: O Tambor de Crioula adentra a escola no povoado São Francisco dos Campos: letramentos de (re)existência para o ensino de Língua Portuguesa e Artes, apresenta-se como um exercício para provocar o diálogo entre saberes. Mais que isso, propomos a confluência entre os saberes escolares e os saberes ancestrais, experienciados e vivenciados pelas crianças do povoado São Francisco



dos Campos/MA. As ações resultantes da interação entre as práticas populares advindas da manifestação Tambor de Crioula na localidade e a unidade de ensino local, busca propiciar maior integração entre escola e comunidade.

Acerca da relação escola e comunidade o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), afirma que “a escola, como espaço de aprendizagem e de cultura, além da família e da sociedade, proporciona ações e princípios que dão significado ao que se vive e se experimenta. Dessa forma, não é possível separar vivências cotidianas, adquiridas ao longo da vida, de práticas e sentimentos” (Maranhão, 2019, p. 9). Vale ressaltar que o DCTMA é um instrumento norteador que orienta as redes de ensino do Estado do Maranhão, levando em consideração as características culturais, geográficas e socioeconômicas do território maranhense. Sob a justificativa de que “um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula” (Maranhão, 2019, p. 14).

Ao consolidar o currículo do território maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental é necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo. Assim, faz-se necessário ter a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção deste currículo (Maranhão, 2019, p. 18).

O termo “maranhensidade” faz referência ao que é intrínseco do Maranhão e de seu povo, sua cultura, suas características e particularidades territoriais, genuinamente maranhenses (Maranhão, 2019).

Em tempo, torna-se indispensável pontuar que o DCTMA deixa lacunas ao exaltar aspectos culturais de algumas regiões do estado em detrimento de outras, o que pode interferir no entendimento do que realmente significa a chamada maranhensidade, visto que o próprio documento norteador privilegia as particularidades culturais da Grande Ilha e região da Baixada Maranhense, invisibilizando as demais regiões. Conforme explicam Viana, Santos e Moura (2021, p. 193) “a memória discursiva da equipe que construiu o DCTMA está marcada



pela relação com o social e o histórico do espaço-tempo da ilha de São Luís, filiando-se às redes de sentido folclorizadas ao tratar da maranhensidade”.

A concepção de currículo abordada no DCTMA pressupõe a valorização e o reconhecimento dos saberes advindos dos espaços não escolares em interação com os conhecimentos formais, relativos aos espaços escolarizados. Com base no DCTMA, “o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem” (Maranhão, 2019, p. 18).

Conforme nos adverte Candau (2013), é preciso romper com as tendências homogeneizadoras que visam padronizar as práticas escolares. Assim, é cada vez mais necessário repensar a escola para compreendê-la enquanto espaço multi e intercultural, “um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (Candau, 2013, p. 15, grifo da autora).

Além de repensar a escola, é preciso refletir sobre sua função social na atualidade. Para o DCTMA, dentre outras, destaca-se como função primeira da escola, a promoção de aprendizagens com base em um currículo rico que seja “dinâmico, atual, integral e cidadão, que possibilite o desenvolvimento do estudante, para que este construa sua forma própria de interação com o mundo, sendo agente de transformação da realidade social, numa relação dialética entre suas vivências e um contexto mais amplo de conhecimentos” (Maranhão, 2019, p. 16).

Para tanto, a realidade do contexto local, experienciada pelo alunado, não deve estar apartado das vivências escolares, alocados dos muros das escolas para lá, mas em constante movimento e interação. Por esse motivo, conhecer e reconhecer as especificidades do território maranhense é parte fundamental tanto para professores, quanto para os estudantes.

Nesse contexto, a escola enquanto agência de letramento (Kleiman, 2007) e espaço de cruzamento de culturas (Candau, 2013), assume um papel ainda mais relevante no sentido de possibilitar a interação en-



tre o conhecimento formal e o conhecimento ancestral, tradicional e popular. Visto que deste emaranhado de povos, tradições e culturas, nasceu a cultura maranhense.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. [...] A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (Candau, 2013, p. 17).

Levar os saberes ancestrais, populares e culturais para os espaços escolares, principalmente nas comunidades tradicionais, é uma forma de valorizar o legado de luta e resistência desses povos que buscam, cotidianamente, manter suas tradições.

Nas pesquisas do tipo estudo de caso, os pesquisadores se concentram no caráter único e particular de cada situação ou problema estudado. Portanto, destacamos que as contribuições desse tipo de pesquisa, sobretudo no âmbito educacional, encontram-se no modo em que serão trabalhadas as particularidades dos aspectos culturais presentes em cada região, cidade, comunidade e/ou escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em adentrar espaços, vivenciar culturas, experienciar significados, precisamos estar dispostos a aceitar o outro e respeitar suas particularidades. O papel do pesquisador não implica em superioridade acadêmica, mas na humildade de reconhecer a necessidade do outro como sujeito partícipe de sua pesquisa.

Ao adentrar em uma comunidade ou escola, o pesquisador terá a oportunidade de observar, participar e se integrar às vivências e experiências daquele local de pesquisa. Deixando-se afetar pela pesquisa, ao passo em que deve contribuir com o objeto investigado, sobretudo deve possibilitar que os sujeitos participantes façam de fato parte ati-



vamente da construção da pesquisa. Principalmente quando falamos de pesquisas em ambiente escolar.

Se os educandos são sujeitos de saberes socialmente construídos, eles e elas precisam participar do processo investigativo, assim como os professores e professoras e os demais atores da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus editora, 2009.
- BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.
- KLEIMAN, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo, Santa Cruz do Sul**. v. 32. n. 53, p. 1-25. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> Acesso em: 10. jan. 2024.
- MARANHÃO. **Documento Curricular Do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA)**. [S. l.]: FGV Editora, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (orgs) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

VIANA, Camila Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MOURA, Jônata Ferreira de. Maranhensidade no espaço escolar: formações discursivas entre o lugar curricular e a posição sujeito-professor do Ensino Fundamental I. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas (TO), v. 8, n. 36, mar. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4301>

Acesso em: 10. set.2024.



A INVISIBILIDADE INDÍGENA GUAJAJARA NO CURRÍCULO ESCOLAR NA CIDADE DE ARAME/MA

Francinete Soares de Oliveira¹

Ilma Maria de Oliveira Silva²

Resumo: O presente texto tem por objetivo discutir a invisibilidade indígena no currículo escolar na cidade de Arame, no Maranhão. O texto proporciona uma reflexão sobre a história da cidade e como ela impacta na invisibilidade do povo indígena Guajajara, os primeiros habitantes do território que hoje constitui a cidade. A discussão revela que a falta de conhecimento da presença e contribuição dos indígenas na história da cidade no currículo escolar contribui para a marginalização deste povo e para a perpetuação de estereótipos, discriminação e preconceitos. Adotamos para realização do mesmo uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, que permite uma compreensão abrangente dos desafios enfrentados na educação local e uma reflexão nos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, a saber; a entrevista semiestruturada e documentos que tratam da história da cidade.

Palavras-chave: Invisibilidade. Indígena. Guajajara. Currículo. Escolar.

INTRODUÇÃO

Esse texto é um recorte da pesquisa de trabalho de conclusão de curso da pedagoga Francinete Soares de Oliveira, intitulada “A Invisi-

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Práticas Educativas (PPGEPE) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pedagoga pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Imperatriz-Maranhão, francineteoliveira@discente.ufma.br.

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Educação pela UFMA, Doutora em História - UNISINOS, Imperatriz-Maranhão, ilmamaria@uemasul.edu.br.



bilidade do Povo Guajajara na História da Cidade de Arame/MA” (2023) que analisa o início da história da cidade de Arame, no Maranhão, a partir de 1963, período que coincide com o movimento migratório de nordestinos por todo o país e da reforma agrária no Brasil. A história da cidade de Arame-MA se personifica durante os seus 36 anos de emancipação política ao Sr. Francisco da Conceição, o Guarim. A chegada desse migrante nordestino, piauiense conhecido pela alcunha de Francisco Guarim e mais dois companheiros de viagem, proporcionou um amplo crescimento populacional no território que hoje está situada a cidade e um debate que aborda questões de características econômica, agrária, social, cultural e educacional, com destaque para a invisibilidade do povo indígena Guajajara na história da cidade. Oliveira (2023) discute a educação escolar municipal, nos 36 anos de emancipação política da cidade de Arame-Ma que não conseguiu integrar no currículo escolar a presença e contribuição do povo indígena Guajajara, não só à história remota da cidade, como também à história recente, mesmo previsto em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) Ensino Infantil e Fundamental de 2019 e Ensino Médio de 2022 e especificamente pela Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008, que estendeu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para o ensino fundamental e médio, resultando em uma invisibilidade que afeta as novas gerações de aramenses. Portanto, a importância dessa temática no currículo da rede municipal de ensino na cidade de Arame-Ma, abarca o ideário de uma educação inclusiva com ênfase no reconhecimento e valorização da identidade indígena. Assim este resumo expandido objetiva discutir a exclusão curricular indígena e identificar práticas de desigualdade no currículo escolar aramense e está estruturado da seguinte forma: introdução, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.



METODOLOGIA:

Esse texto é um recorte da pesquisa de trabalho de conclusão de curso de Oliveira (2023), intitulada “*A Invisibilidade do Povo Guajajara na História da Cidade de Arame/MA*” da qual objetivou discutir a invisibilidade do povo indígena Guajajara no currículo escolar na cidade de Arame-MA. A pesquisa foi realizada com 08 professores da rede municipal de educação da cidade e adotamos para realização do mesmo uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, que permite uma compreensão abrangente dos desafios enfrentados na educação local e uma reflexão nos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, a saber; a entrevista semiestruturada e documentos que tratam da história da cidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A pesquisa apontou que o currículo escolar na cidade de Arame-MA ignora a história, a língua, a cultura, os costumes, os hábitos e as crenças do povo indígena Guajajara, apresentando uma visão homogeneizada da história brasileira. Os dados coletados indicam que os indígenas enfrentam múltiplas formas de invisibilidade, embora tenham uma importante participação e contribuição para a história da cidade, são estigmatizados e excluídos da história local. A pesquisa foi realizada com professores da Escola Municipal Maria Martins Matias na cidade de Arame-MA e os encontros foram previamente marcados, em dias e lugares diferentes, com cada um dos professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, da qual objetivou conhecer como a história da cidade está presente no currículo da rede municipal de ensino e se os professores têm consciência das contribuições do povo indígena Guajajara para a formação da cidade como a conhecemos hoje. Os professores foram perguntados se já trabalharam com alunos indígenas, se sentiram dificuldades e quais foram. Todos os professores responderam que já trabalharam ou trabalham com alunos indígenas e as maiores dificuldades são: a socialização e a timidez por causa



da língua, da cultura, dos costumes, dos hábitos e das crenças diferentes dos não indígenas e a falta de acompanhamentos dos pais indígenas, devido à distância das aldeias. Segundo os professores, os alunos indígenas alteram muito a rotina semanal das aulas. O que se constatou é que há uma presença considerável de indígenas nas escolas municipais de Arame-MA, e que as maiores dificuldades começam com a distância das aldeias, sendo este um fator preponderante para justificar as ausências tanto dos alunos quanto dos pais nas escolas. São 117 aldeias que compõem a Terra Indígena Araribóia que faz limite com o município de Arame/MA, e a maioria são distantes da cidade, o que dificulta o acesso à escola regular do município, além de ser motivo para baixa frequência e desistência – a chamada evasão escolar indígena. Os professores também apontaram como dificuldade recorrente nas suas práticas docentes a falta de conhecimento da língua, da cultura, dos costumes, dos hábitos e das crenças diferentes dos alunos indígenas. Como destaca a socióloga Cynthia Helena Chaves Oliveira na sua pesquisa intitulada *“Visibilidade/Invisibilidade Indígena: Uma análise das práticas discursivas em uma escola de Grajaú-MA”* (2019), essas dificuldades nos aspectos étnicos também são vivenciadas pelos alunos indígenas no Centro de Ensino Professor Dimas Simas Lima, na cidade Grajaú/MA, quando diz “[...] não é tarefa fácil estudar no ensino regular, visto que além de se depararem com uma aula ministrada numa língua na qual não se tem muito domínio, vivenciam a todo instante uma discriminação e porque não dizer uma invisibilidade social [...]”. Segundo a gestora da Escola Maria Martins Matias na cidade de Arame/MA, onde foi realizada a pesquisa: “A escola tem muita desistência dos alunos indígenas, devido às condições da localização das aldeias, da condição econômica dos indígenas e da cultura no que diz respeito ao casamento. Eles se casam ‘muito cedo’ e trocam a escola pelo casamento”. Quanto à socialização e a timidez apontada nas respostas dos professores pode ser reflexo das diferenças da língua, da cultura, dos costumes, dos hábitos e das crenças, como também do preconceito, da discriminação, do racismo, enfrentado regularmente por esses alunos indígenas em relação aos não indígenas. Perguntados



se a história da cidade de Arame/MA é trabalhada na Escola e quais foram seus primeiros habitantes, os professores responderam que é trabalhada de forma bastante superficial e sobre os primeiros habitantes só conhecem a história do Sr. Chico Guarim e do povo indígena Guajajara nada se sabe. Como o município não fornece material didático com conteúdo específico, a maioria dos professores disse que não sabem ao certo quais e quem foram os primeiros moradores da cidade. Por estas respostas, Oliveira (2023) percebe que o processo de invisibilidade do povo indígena Guajajara se propaga repercutindo nas escolas municipais de Arame/MA, “eternizando” o Sr. Guarim e a sua história de vida como a “única história conhecida da cidade” agravada pela falta de um material didático específico sobre a história local. A superficialidade como os professores abordam a história local, seus primeiros moradores e as questões indígenas em sala de aula, é percebida pelos alunos indígenas e não indígenas. Oliveira (2019) diz que “[...] é interessante a fala do aluno não indígena Ricardo, porque demonstra como a temática indígena é trabalhada na Escola Dimas. Como bem pontuou, a questão indígena é tratada de forma superficial. Não se aprofunda o assunto para a compreensão da diversidade étnica dos povos indígenas. Os alunos acabam saindo do ensino médio com a representação genérica dessas nações [...]”. Na invisibilidade social se aprende que “o índio tem cara e jeito”. A mesma “cara”, pois todos são parecidos, do mesmo jeito e/ou corte de cabelo. Quando o indígena não está assim “padronizado” o questionamento é iminente, “não tem cara e nem jeito de índio, então não é índio”, reflete Oliveira (2023). A maioria dos professores conhece apenas uma parte da história da cidade de Arame/MA, a qual inclui o Sr. Francisco da Conceição, o Guarim, os comerciantes, os fazendeiros, os boiadeiros, e a cerca de arame farpado, que deu nome a cidade. Os indígenas são afastados da história remota e novamente da história recente quase que literalmente fazendo uma analogia da cerca de arame farpado que deu nome a cidade com o conceito de invisibilidade defendido por Silva. Segundo Silva, “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis,



sendo as invisíveis que fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (2009, *apud*, Oliveira, 2019). Conforme uma das professoras participantes da pesquisa que leciona a 25 anos na área indígena afirma que durante as aulas de História relata sobre a chegada do Sr. Francisco Guarim juntamente com seus dois companheiros, dos boiadeiros que usavam como ponto de “espera” uma cerca de arame farpado. Dessa forma, percebe-se que de fato, a cidade cresceu juntamente com uma geração de indígenas e não indígenas que não tiveram o devido conhecimento da história local. Pois alguns dos professores cresceram junto com a cidade e como resultado do processo de invisibilidade social que ainda está posto mesmo depois de três décadas de emancipação política, não reconhecem sua própria história local. Pois o Sr. Chico Guarim e a cerca de arame farpado são os únicos protagonistas dessa história. Perguntados se o povo indígena Guajajara contribuiu com a formação da cidade de Arame-MA. Alguns professores responderam que os Guajajara contribuíram com a formação da cidade, através dos seus costumes, tradições e cultura; que já estavam no local antes dos primeiros moradores não indígenas formando-se aldeias e povoados até sua emancipação em 1988; e que contribuíram também com a pesca, a caça, a coleta e a agricultura; protegendo a terra, suas reservas dos caçadores e madeireiros de forma legal e eficaz; e na exploração de matérias primas extraídas das suas terras que foram muito importantes para a economia. Ao discutir sobre as contribuições do povo indígena Guajajara para a formação da cidade como a conhecemos hoje, a pesquisa averiguou que nem todos professores têm a percepção dessa contribuição. Chama a atenção a omissão nas respostas sobre as aldeias em torno da cidade, e a referência da contribuição apenas com a produção agrícola, da pesca, da caça, exploração de algumas matérias primas extraída da terra, ou seja, a manutenção da percepção estereotipada do indígena como “selvagem”. Para outra professora participante da pesquisa: “Eu cheguei aqui com três anos de idade e já existiam os Guajajara aqui, en-



tão, tem uma contribuição principalmente econômica, porque viviam aqui todos junto com os brancos e depois da demarcação eles se alocaram para a área deles, mas o ponto de apoio dele é Arame e a cidade ganha economicamente e parte dos alunos estuda aqui e de certa forma os recursos entram no município para esses alunos então é uma contribuição grande”. Destacamos a resposta da professora que demonstra aspectos mais específicos sobre as contribuições do povo indígena Guajajara para a formação da cidade como a conhecemos hoje. A professora apresenta elementos novos dessas contribuições atuais na área econômica para a cidade. Pois como aponta, os indígenas continuam contribuindo com a produção agrícola, na compra e venda do comércio local, e através dos recursos econômicos das aposentadorias dos mais velhos e salários de alguns jovens que são funcionários do comércio local e da prefeitura; e dos funcionários indígenas e não indígenas que trabalham nas aldeias como agentes de saúde e professores. Perguntados também, como os professores analisam a história da cidade de Arame/MA presente no currículo do ensino fundamental. Todos os professores responderam que infelizmente a história de Arame está pouco inserida nos currículos do ensino fundamental, mas trabalham de acordo com as particularidades e circunstâncias, (Gincanas escolares). Observou-se que muitas respostas dos professores sobre o que sabem a respeito da história local é uma referência ao livro *Raízes Aramense* de Sousa (1989), mas sempre ressaltam que só conhecem o livro de ouvir falar. Os professores participantes disseram que já ouviram falar deste material, mas nenhum tem acesso ao livro e nunca o leram. Inclusive parte dessas narrativas que Oliveira (2023) ouviu sobre a história da cidade de Arame/MA, durante a pesquisa de campo, está no livro, mas chega aos demais pela oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A pesquisa reitera a necessidade urgente de reformular o currículo escolar na cidade de Arame/MA para incluir as vozes e histórias do povo indígena Guajajara. A educação deve ser um espaço de valoriza-



ção cultural, onde todas as identidades sejam respeitadas e celebradas. Promover a visibilidade indígena na educação não apenas beneficia os alunos indígenas, mas enriquece toda uma sociedade. Portanto, este texto ressalta a necessidade da visibilidade do povo indígena Guajajara na história da cidade de Arame/MA, para garantir seus direitos de existência histórica e promover sua identidade, sua cultura que é diferente dos moradores não indígenas da cidade, sendo necessário um esforço conjunto entre o governo local e a sociedade aramense em geral para garantir os direitos dos indígenas de inclusão curricular e da sua identificação étnico-racial. Ressaltamos ainda que tais direitos são conquistas dos povos indígenas, garantidas pelas leis aqui citadas.

REFERÊNCIAS:

OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. **Visibilidade/Invisibilidade Indígena**: uma análise das práticas discursivas em uma escola de Grajaú-MA. 2019. 82 f.

OLIVEIRA, Francinete Soares de. **A Invisibilidade do Povo Guajajara na História da Cidade de Arame/MA**. Imperatriz, MA, 2023.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In. _____ . Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.p.84-130

SOUSA, Ozano Vieira. **Raízes Aramenses**. São Luís, 1989, p.17-48.



A LITERATURA NEGRA INFANTOJUVENIL COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Marilene Lima Mendes¹
Witenbergue Zaparolli²
Domingos Alves de Almeida³

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar o uso da literatura negra infantojuvenil em sala de aula na promoção de uma Educação Antirracista em uma escola situada na sede do município de Alto Alegre do Pindaré, no estado do Maranhão. O presente trabalho busca fornecer uma visão sistematizada sobre a literatura negra infantojuvenil como ferramenta no processo de ressignificação da identidade negra no ambiente escolar, destacando o potencial pedagógico das obras literárias para promover uma educação mais inclusiva e equitativa, esclarecendo como o uso da literatura pode se tornar uma ferramenta na construção de uma Educação Antirracista. Considerando a natureza da pesquisa, utilizaremos uma abordagem qualitativa por meio de observação, entrevista semiestruturada, e pesquisa ação. Os principais autores que farão parte dessa pesquisa, são: Lakatos (2003), Gomes (2007), Gil (2002), Cosson (2010), Freire (1996), dentre outros. Para permear todo o estudo e discussão em torno da história, preservação e valorização da cultura negra, será utilizada a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). Esta pesquisa versa sobre uma investigação maior que está em fase inicial de desenvolvimento para a construção da dissertação de mestrado.

- 1 Pedagoga, mestranda do programa PPGEPE – UFMA, Imperatriz – Marilene.lima@discente.ufma.br
- 2 Professor Doutor, professor PPGEPE – UFMA, Imperatriz – wg.zaparoli@ufmabr
- 3 Professor Doutor, professor PPGEPE – UFMA, Imperatriz - domingos.jzufma@gmail.com



Palavras-chaves: Leitura, Literatura, Diversidade, Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se analisar as práticas de leitura sobre diversidade étnico racial e como isso dialoga com a Lei nº 10.639, de janeiro de 2003 e atualizada pela 11.645/2008 (Brasil, 2003). A discussão sobre essa temática tem se intensificado bastante no que diz respeito à promoção de políticas públicas educacionais que contribuam para a igualdade das relações étnico-raciais, implicando assim em uma reeducação sobre essa diversidade cultural, como um requisito para se construir uma sociedade efetivamente democrática e antirracista, que reconheça, respeite e valorize as diferenças principalmente no âmbito escolar. É diante desse contexto, na busca por uma educação mais inclusiva, que a literatura negra infantojuvenil surge como uma estratégia capaz de (re)significar as identidades plurais dentro e fora do contexto escolar, para que por meio desse tipo de literatura, haja uma valorização da cultura afrodescendente, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e fortalecendo a identidade cultural, social e histórica dessas crianças. A implementação da Lei 10.639/03, que inclui no currículo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é um passo importante e um marco fundamental para a mudança desse cenário, pois visa justamente preencher uma lacuna histórica existente no currículo escolar (Brasil, 2003). No entanto, a aplicação dessa lei ainda encontra desafios, como: a resistência por parte de professores(a), a falta de formação adequada e a ausência de recursos didáticos que contemplem de forma satisfatória as contribuições, principalmente africanas. Nesse contexto, o uso de literaturas que refletem a vivência da população negra contribui e muito para a formação de uma consciência crítica e reflexiva acerca das desigualdades raciais e pode transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento e empoderamento para todos os alunos. Um trabalho com essa magnitude, fazendo uso desse tipo de literatura se faz necessário, uma vez que a escola acaba sendo na maioria



das vezes, o único lugar em que as crianças têm acesso a esse universo literário, e assim desenvolvem as competências leitoras fundamentais para uma educação mais humana e emancipadora. Nessa perspectiva, o professor se torna um mediador essencial dessas práticas de leitura no sentido de proporcionar a essas crianças momentos em que, não só manuseie as obras literárias, mas que saibam escolhê-las, fazerem uso dessas leituras e reflexões que cada uma carrega consigo. O professor, além de mediador precisa ser um exímio leitor, um espelho para e na vida dessas crianças, pois

Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor (Cosson, 2010, p. 61).

Partindo desse pressuposto, a escola precisa rever urgentemente a forma como trata o ensino da literatura em todos os espaços escolares. Dessa forma, acreditamos ser responsabilidade da instituição de ensino, a promoção de oportunidades que despertem nos alunos o interesse pela leitura, o apreço pelos livros e a compreensão da importância de desenvolver o hábito de ler. Ao aluno cabe entender que a leitura é uma ferramenta essencial para alcançar as habilidades possíveis para uma vida de qualidade, produtiva e plena. Pois, como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar condições para que ele seja produzido ou construído pelo próprio aluno”. Assim, este trabalho de pesquisa, desempenhará uma função essencial na construção de uma Educação Antirracista, possibilitando que temas como raça, identidade e poder sejam envolvidos de forma crítica e transformadora. Para que essa transformação ocorra de forma efetiva, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, desde gestores e professores até alunos e suas famílias, na construção de um ambiente educacional inclusivo que respeite essas diversidades existentes em nossa sociedade, pois, “conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de



uma prática e postura democráticas” (Gomes, 2008, p. 30). Partindo desse pressuposto, e para que a escola se torne realmente esse espaço democrático, o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 54) traz alguns questionamentos para reflexão e debate: Em que ponto a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e respeite as diferenças? Que tipo de diálogo a escola tem estabelecido com as diferentes culturas, em especial a cultura negra, presentes no universo escolar? Qual tem sido o posicionamento da escola diante das relações étnico-raciais estabelecidas em seu interior que têm dificultado a construção positiva da identidade racial e o sucesso escolar do aluno negro? É, portanto, fundamental que se traga esses e outros questionamentos para dentro da escola, pois visualizar e valorizar essa diversidade, não é somente uma forma de respeito humano, mas uma forma de promover a igualdade. Sendo assim, o referido estudo tem como objetivos: analisar o impacto do uso da literatura negra infantojuvenil em sala de aula na promoção de uma Educação Antirracista, investigar os saberes docentes sobre a Lei n.º 10.639/03 e atualizada pela 11.645/2008 e de que forma é utilizada na prática docente e, ainda, averiguar as práticas de leitura realizadas pelos professores na perspectiva da construção dessa tão sonhada Educação Antirracista (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

METODOLOGIA:

Considerando a abordagem e a natureza da pesquisa e para alcançar os objetivos propostos, optou-se pela pesquisa qualitativa por meio da utilização de algumas metodologias e/ou abordagens, como: observação, entrevista semiestruturada e pesquisa ação. Assim, será realizada a análise sobre o uso da literatura negra infantojuvenil em sala de aula na promoção de uma Educação Antirracista em uma escola situada na sede do município de Alto Alegre do Pindaré, no estado do Maranhão. O método da observação será utilizado porque é uma técnica de coleta de dados onde o pesquisador observa fenômenos conforme eles ocorrem em seu ambiente natural, sem interferir ou alterar o ambiente. Esta pode ser direta ou indireta, participativa ou



não participativa, dependendo do grau de envolvimento do observador com o ambiente ou com o grupo observado. De acordo com Lakatos (2003, p. 190), “a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Além disso, a observação pode revelar discrepâncias entre o que as pessoas dizem e o que realmente fazem, proporcionando uma compreensão mais profunda e menos enviesada do comportamento humano. Será utilizada ainda nesse processo de investigação a entrevista semiestruturada, como instrumento de geração de dados no sentido de investigar os saberes dos sujeitos da pesquisa sobre a Lei n.º 10.639/03 e de que forma esses sujeitos utilizam no seu fazer pedagógico (Brasil, 2003). A entrevista semiestruturada na pesquisa científica reside principalmente em sua capacidade de gerar dados ricos e detalhados. Ao permitir que os entrevistados expressem livremente suas opiniões, crenças e experiências em suas próprias palavras, este método fornece uma compreensão mais profunda das perspectivas individuais. Os dados serão discutidos também, com os sujeitos colaboradores da pesquisa, à luz da abordagem pesquisa-ação. Essa metodologia de pesquisa qualitativa se destaca principalmente, pela interação entre pesquisadores e participantes e pelo foco em promover mudanças práticas e teóricas durante o processo de investigação.

RESULTADOS ESPERADOS:

Esta pesquisa está ainda na fase inicial, pois trata-se de um estudo e investigação para a produção da dissertação sobre o tema “O Uso da Literatura Negra Infantojuvenil como ferramenta para a construção de uma Educação Antirracista”. Quanto ao produto educacional deste trabalho de pesquisa, pretende-se, a partir dos resultados obtidos e analisados, elaborar com a participação dos sujeitos investigados, um ebook, contendo obras literárias que contribuirão para uma prática antirracista com orientações metodológicas que efetivamente irá ressignificar a prática pedagógica dos(as) professores(a) em relação à leitura literária e fará parte do acervo de material pedagógico que



será disponibilizado nas bibliotecas do município de Alto Alegre do Pindaré/MA. Neste contexto, um ebook que forneça orientações metodológicas específicas torna-se uma ferramenta valiosa para os(as) professores(as) e cria um espaço de aprendizagem que pode enriquecer o currículo escolar, integrando conteúdos que celebram a diversidade cultural e histórica de diferentes vozes que precisam ter visibilidades, serem ouvidas, reconhecidas, valorizadas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Deve-se evidenciar que não se pretendeu, aqui, discutir e aprofundar sobre a pesquisa *A Literatura Negra Infantojuvenil como ferramenta para a construção de uma Educação Antirracista*, mas sim buscar a compreensão de como a literatura pode contribuir para a construção de uma Educação Antirracista no sentido de valorização da identidade negra dentro e fora da escola. Dessa forma outra discussão trazida pela pesquisa é sobre a importância da formação continuada de professores que precisam estar preparados para lidar com questões raciais de forma consciente e crítica, ajudando no combate ao racismo e buscando a promoção de valores como: respeito, empatia e justiça social. Por fim, promover uma cultura de respeito à diversidade, onde todos os alunos, independentemente de sua cor ou origem, possam se sentir acolhidos e representados, não é apenas uma questão de reconhecimento histórico, mas uma forma de garantir que as futuras gerações cresçam em um ambiente que celebre a diversidade como uma riqueza essencial para a construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

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: Disponível



em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. Literatura: ensino fundamental/Coordenação – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Org. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.



A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Noelza Lopez de Sousa¹

Marcelo Freitas de Sá²

Witembergue Gomes Zaparoli³

Ricardo Alvarenga⁴

Resumo: Este artigo traz uma reflexão acerca da construção e o desenvolvimento do currículo integrado voltado às escolas do campo através da Pedagogia da Alternância, assim dialogando acerca das questões curriculares e das práticas educativas promovidas nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e nas Casas Familiares Rurais (CFRs). Propomos uma problematização do currículo posto de forma, permeado pela lógica do capital, que impõe conteúdos urbanocêntricos nas escolas camponesas. Em razão disso, passamos a evidenciar outros currículos, pensados e gestados pelos próprios camponeses, germinados no chão dos territórios ao qual pertencemos. A pedagogia da alternância proporciona esse orquestrar entre disciplinas do currículo obrigatório e as

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação e Práticas Educativas (PPGEPE) / UFMA/Imperatriz, Sousa.noelza@discente.ufma.br
- 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação e Práticas Educativas (PPGEPE) / UFMA/Imperatriz, sa.marcelo@discente.ufma.br
- 3 Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literaturas, Universidade Federal do Tocantins – UFT / Araguaína. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, UFMA, Imperatriz, Maranhão. wg.zaparoli@ufma.br
- 4 Doutor e Mestre em Comunicação Social pela Universidade metodista de São Paulo, professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, UFMA, Imperatriz, Maranhão. ricardo.alvarenga@ufma.br.



disciplinas específicas a serem implementadas, a mesma tem suas mediações pedagógicas específicas, onde em um plano de formação propõe uma integração entre as disciplinas do eixo comum e eixo técnico podendo ser acrescentado sociobiodiversidade e agroecologia nessa proposta que será trabalhado por série ao longo do ano, essa é um currículo que é proposto as escolas da rede CEFFAs, são instituições de ensino que em sua proposta tem o fortalecimento da agricultura familiar em uma linha sustentável e respeitando o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Currículo. Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

A educação para o campo foi historicamente ofertada a partir de uma perspectiva urbana, associada a um modelo capitalista que reproduzia a educação rural com práticas de ensino consideradas elementares, a citar, como a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras voltadas para as instruções de trabalho, ensino das primeiras letras e conhecimentos matemáticos simplórios, entre outras situações que configuram a reprodução de um currículo urbanocêntrico.

É preciso valorizar as experiências coletivas dos povos do campo, suas produções agrícolas, bem como seus modos de vidas nos mais variados territórios, assim levando em consideração à história local, as culturas existentes e os saberes desses povos. A Educação do Campo torna-se uma ferramenta de luta, além de um direito fundamental, contribui para o fortalecimento desses elementos, reconhecendo o protagonismo dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo no fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, apontamos alguns direcionamentos voltados para a construção de novos currículos escolares, com conteúdos, metodologias e práticas de ensino que dialoguem com os saberes da terra, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos caiçaras, dos povos da flo-



resta, dos pescadores, dos extrativistas e demais categorias que representam a diversidade existente nos territórios rurais.

A construção e o desenvolvimento do currículo voltado às escolas do campo devem ser pautados a partir da reflexão da própria realidade, das condições históricas e sociais do lugar, além disso, é fundamentalmente necessária a participação comunitária para a escolha, seleção e avaliação dos conteúdos a serem promovidos no chão das escolas camponesas.

Diante desses breves apontamentos procuramos aproximar esse debate para o contexto das escolas alinhadas à Pedagogia da Alternância. Possui uma origem francesa, datada a partir de 1930, chegando ao Brasil na década de 1960, antecedendo a Educação do Campo que vai ganhar notoriedade na década de 1990. Conforme citam Silva e Silva (2023), a partir dessas experiências foi construído um novo paradigma para a educação brasileira, uma proposta educativa idealizada pelos Movimentos Sociais camponeses.

A Pedagogia da Alternância foi implementada no contexto brasileiro através dos Padres Missionários do Campo, tendo em vista a promoção de currículos adaptados às necessidades e realidades das comunidades camponesas. Esse modelo educacional é frequentemente utilizado em algumas escolas do campo, as que compõem os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), onde os estudantes alternam entre períodos de estudo na escola e períodos em suas comunidades, resultando em uma relação indissociável entre teoria e prática.

Reconhecemos a luta dos Movimentos Sociais pela garantia dos direitos a uma educação específica, a Educação do Campo. Uma conquista histórica que ganhou força na legislação brasileira através das mobilizações populares, das marchas e reivindicações pela Reforma Agrária e demais direitos básicos, como as políticas públicas para a promoção da dignidade humana nos territórios camponeses.

Recorremos aos aparatos legais para legitimar alguns avanços, expressos tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.



9.394/1996 e em outros documentos específicos conquistados a dura penas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, elaboradas e aprovadas em 2001. A institucionalização dessas diretrizes ocorreu no ano seguinte, reiterando algumas orientações como a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas do campo. Os artigos 4º e 5º das DOEPEC (Brasil, 2002) evidenciam essa possibilidade de tornar o PPP um instrumento prático, autêntico e significativo para essas escolas:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

No referido documento são estabelecidos os princípios e orientações para a implementação de políticas educacionais específicas para as populações do campo, considerando suas características, necessidades e realidades. Tais diretrizes visam a promoção de uma educação voltada para a valorização da diversidade cultural, da identidade camponesa, enfim, a fomentação dos saberes locais como estratégia para garantir o acesso e a qualidade da educação básica e superior para as comunidades rurais.

O movimento da Educação do Campo ganha autonomia mediante a problematização do currículo e das práticas de ensino convencionais, no sentido de despertar nos sujeitos do campo uma formação crítica, refletiva e transformadora. Em razão disso, faz-se necessário anunciar a promoção de práticas educativas interdisciplinares, tendo em vista a contextualização dos conteúdos, relacionando-os com a realidade, portanto, com os saberes da terra.



Vale ressaltar a adoção de práticas educativas que reconheçam os sujeitos do campo e o lugar ao que vivem, assim levando em conta os aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais. Dito isso, recorreremos à legislação brasileira para enfatizar sobre a importância da educação ambiental, por exemplo, mediante o incentivo de práticas educativas voltadas para a inclusão de temas relacionados à sustentabilidade, preservação ambiental e agricultura familiar nos currículos das escolas do campo.

Reconhecemos a diversidade regional do nosso país e a necessidade de adequar o currículo às diferentes realidades do campo, considerando alguns aspectos como: o ciclo agrícola, as condições climáticas e as atividades econômicas predominantes em cada região. Além disso, apontamos outros elementos indispensáveis ao contexto das escolas camponesas, como a participação popular, dos Movimentos Sociais e a valorização das tradições, costumes e vivências do cotidiano dentro das escolas, nesse chão tão fecundo e transformador.

CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO AO CHÃO QUE PISAMOS

De acordo com Sacristan (2013), o conceito de currículo e a utilização do que fazemos dele aparece desde os primórdios como uma seleção de conteúdos na classificação de conhecimentos, que representam a seleção do que será ensinado, recebendo assim um papel regulador na ação de ensinar. Há um currículo pronto que vem sendo reproduzido sistematicamente nas escolas através dos livros didáticos, inclusive, nas escolas do campo.

É preciso ressignificar o currículo posto, aqueles conteúdos desconectados da realidade e até mesmo aquelas informações nas entrelinhas que carregam uma mensagem de superioridade de outras regiões e dos países ocidentais, até mesmo em alguns casos existem certas cargas de preconceitos, estereótipos em desfavor aos povos do campo, com imagens generalizadas e conceitos preconcebidos.

Diante desse quadro de critérios mais rígidos de validade dos conhecimentos, instituições e de pedagogias cada vez mais controladas e



cercadas, os Movimentos Sociais criam seus espaços de produção, de conhecimentos e de invenção de Outras Pedagogias. Apresentamos as escolas dos movimentos sociais, como a Universidade Popular dos Movimentos Sociais, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Escolas de Educação do Campo, Indígenas, Quilombolas, Centros de Formação do Movimento Docente (Arroyo, 2017, p. 38).

A Escola Nacional Florestan Fernandes, inaugurada em 2005 pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), uma instituição que desenvolve os clássicos marxistas e educadores populares, com oferta de cursos em diversas áreas, desde a alfabetização, graduação (Pedagogia da Terra), especialização (Questões da América Latina) e pós-graduação (mestrado da Universidade Estadual Paulista – UNESP).

No que diz respeito à Pedagogia da Alternância, enfatizamos a proposta formadora desse movimento que se volta para a construção do currículo integrado, chamado de Plano de Formação que é o Plano de Curso de cada série. Nesse plano possui orientações direcionadas às necessidades e realidades das comunidades rurais, desse modo, é um modelo educacional é frequentemente utilizado em escolas do campo vinculadas aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), onde os estudantes alternam entre períodos de estudo na escola e períodos de prática em suas comunidades.

O Plano de Formação representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico as disciplinas obrigatórias do eixo comum, eixo técnico, eixo diversificado, ele garante a implementação organizada da alternância em cada alternância estuda um tema gerador que trará as especificidades planejadas no plano de formação, Agência e estrutura o percurso formativo em dois momentos: tempo escola durante quinze dias e no tempo comunidade quando esse jovem retorna para sua casa, ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe, os jovens, as famílias. A proposta é fazer uma integração de teoria e prática onde o currículo proporciona aos estudantes oportunidades de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em situações reais



em suas comunidades. Isso permite que os estudantes vejam a relevância dos conceitos, suas habilidades com práticas necessárias para suas vidas cotidianas e futuras.

Nessa perspectiva, com conteúdos flexíveis e que podem ser customizados para atender às necessidades específicas das comunidades rurais. Segundo Jean Claude Gimonet (2007), a CEFFA se baseia em quatro pressupostos: o desenvolvimento do meio; a formação integral do educando; a associação de pais; e a Pedagogia da Alternância.

Essa pedagogia traz uma proposta de formação em quatro vertentes, o olhar para o território onde o jovem está inserido, uma visão política, associativa, propondo um olhar para cada realidade.

Na Pedagogia da Alternância, o jovem aprende em espaços e tempos diferentes, na escola-família-comunidade-trabalho, dispondo de uma didática específica, que são as chamadas mediações pedagógicas. Esses mediadores visam canalizar as experiências, os conhecimentos na interlocução com a ciência e fazer intervir na realidade, retomando com atividades práticas e experimentações, a saber:

- **Pesquisa participativa:** é uma pesquisa feita com o jovem e sua família antes de ingressar na Casa Familiar Rural – CFR, no intuito de conhecer a realidade do meio onde vive. E por trazer vários aspectos dos pesquisados, da comunidade onde moram, sua cultura, religiosidade, hábitos, principais culturas agrícolas e criação de animais. Esse instrumento permite que o corpo pedagógico trace um perfil do jovem e sua família, bem como, serve como base na escolha dos temas geradores;
- **Plano de estudo:** é uma pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio; (O QUE É ESSE PLANO, EU LI E NÃO SEI O QUE É).
- **Colocação em comum:** socialização e sistematização da pesquisa do plano de estudo;
- **Caderno da realidade:** livro de vida do(a) jovem. Instrumento didático onde registra-se as pesquisas e todas as atividades ligadas aos Planos de Estudo nos últimos ciclos da alternância;



- **Viagens e visitas de estudo:** uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudo. Implica em intercambiar experiências concretas;
- **Colaborações externas:** são palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo Plano de Estudo. Geralmente são dados por profissionais ou lideranças parceiras que colaboram com essas formações;
- **Cadernos didáticos:** é uma modalidade de ‘livro didático’ elaborado para dar o aprofundamento ao tema do plano de estudo; as atividades dos conteúdos estudados,
- **Estágios:** vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral; o jovem colocará em prática o aprendizado no decorrer do curso;
- **Atividades de retorno:** experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir dos planos de estudo; essa atividade permite a integração dos conhecimentos empíricos, cultura e religiosidade das famílias,
- **Visitas às famílias e comunidades:** atividade realizada pelos monitores¹ para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais.

As comunidades locais desempenham um papel ativo na construção do currículo, fornecendo insights sobre as habilidades e conhecimentos necessários para os estudantes serem bem-sucedidos em suas comunidades. A participação comunitária pode ajudar a garantir que o currículo seja culturalmente relevante e sensível às tradições locais.

Além de focar em conhecimentos acadêmicos (disciplinas comuns), o currículo na Pedagogia da Alternância também enfatiza o desenvolvimento de competências transversais, como: trabalho em equipe, liderança, resolução de problemas e pensamento crítico. Essas habilidades são fundamentais para capacitar os estudantes a enfrentar os desafios da vida no campo e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.



Devido às características específicas do trabalho e da vida nas áreas rurais, o currículo adota uma abordagem interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento de maneira prática e contextualizada. Isso pode incluir, por exemplo, a integração de conceitos de Ciências Agrárias, Sustentabilidade Ambiental e Desenvolvimento rural.

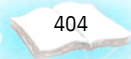
A avaliação no currículo da Pedagogia da Alternância é formativa e contextualizada, pois, leva em consideração as especificidades das comunidades rurais e valoriza tanto o progresso acadêmico quanto o desenvolvimento de habilidades práticas. Na avaliação inclui projetos práticos, estágios comunitários e outras formas de demonstração de aprendizado.

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos o sentido e os procedimentos da formação. Em outras palavras, neste processo criativo, prevaleceu a ação e a experiência. “a Pedagogia da Alternância representa um caminhar permanente entre a vida e a escola” (Gimonet, 2007 p. 29).

Para Freire (2005, p.83), o caráter de historicidade do homem define-o como seres inacabados, inconclusos, “em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada”. Isto significa que o ser humano na sua constante relação com o meio e com as pessoas produz conhecimento, constrói seus conceitos e desenvolve seus valores. Assim, a vida em sociedade constitui um constante aprendizado, isto é, pelas trocas de conhecimentos estabelecidas nesse intercâmbio o homem se educa.

As Casas Familiares Rurais buscam caminhar no sentido integral e integrador, ou seja, volta-se o seu fazer pedagógico para a formação de cidadãos do campo conscientes, de forma onilateral. Para tanto, no Brasil, as Casas adotam a perspectiva de um currículo integrado, organizado a partir de categorias fundantes como: o trabalho, a ciência e a cultura. Tais categorias tem por base o pensamento de Gramsci sobre a escola unitária e de Lukács, sobre a ontologia do ser social (Lukács, 1978).

Desta forma, as CEFFAS consideram que o ideário da escola unitária assume o trabalho como princípio educativo, assim compreendendo o





trabalho como categoria ontológica, estruturante do ser social, uma vez que é a partir dele que é produzida toda a existência humana (Gramsci, 1991, p. 125). Em outros termos, é através do trabalho que o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo, mediado pelas relações sociais que estabelecidas nesse processo. São essas relações que determinam a estrutura social e o uso de tudo que produz: os bens materiais (riqueza material) e os bens não materiais (a cultura, a arte e o saber).

Daí resulta o conceito mundo do trabalho, incluindo tanto as atividades materiais, produtivas, como a criação cultural gerada em torno da vida, diferenciando-se do conceito de mercado de trabalho, se restringe às atividades laborais (Lukács, 1978). Ao defender o trabalho como o eixo do currículo integrado, as CEFFAS estão defendendo sua dimensão ontológica e histórico-cultural, que gera todas as relações sociais, através das quais os sujeitos atuam no curso de sua existência.

A Pedagogia da Alternância configura-se como método de ensino e pedagogia. Em termos de método de ensino podemos dizer que a Pedagogia da Alternância estabelece uma relação dinâmica entre escola e comunidade, uma interação entre os espaços de ensino e aprendizagem.

No contexto das Casas Familiares Rurais, por exemplo, os jovens passam uma semana na Casa Familiar adquirindo novos conhecimentos para a vida profissional e para a sua formação geral, posteriormente, duas semanas na sua propriedade, convivendo com a família e com a comunidade, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos. Retornam para mais uma semana de atividades na escola até completar o ciclo semestral. No entanto, a Pedagogia da Alternância não se resume a mera rotação entre o tempo e o espaço, possui uma dimensão integral e integradora.

Mediante a Pedagogia da Alternância abandona-se uma pedagogia plana para assim ingressar numa pedagogia multidimensional, diversificando tempo e espaço pedagógico, ampliando os horizontes e intensificando a troca de saberes. Tendo como prerrogativa a existência de uma qualidade relacional entre a família/escola para implementar as atividades e os instrumentos pedagógicos específicos do método. Nessa perspectiva, a família é convidada a participar ativamente da



educação do jovem camponês, assim estabelecendo uma troca de saberes, no sentido de aproximar os conhecimentos científicos com as experiências adquiridas no território.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância está ancorada no diálogo com três correntes pedagógicas, que tem fundamentado as práticas pedagógicas da Educação do Campo no Brasil, a citar, a pedagogia freireana, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia socialista. Diante dessas três vertentes teóricas podemos compreender a dimensão da prática pedagógicas nas escolas do campo, principalmente, nas Escolas Familiares Agrícolas – EFAS.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico das escolas nesta vertente deve favorecer a relação dialógica a partir da realidade, do reconhecimento do contexto local e das problematizações das situações concretas. De acordo com a perspectiva freiriana é preciso ter como ponto de partida e de chegada a construção do conhecimento, em um processo interativo, participativo e crítico.

Defendemos um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva dialógica entre os diversos sujeitos que integram a escola camponesa – docentes, discentes, pais, gestores, família e comunidades ao entorno dessa instituição de ensino. Logo, em acordo com o que defende Paulo Freire (1982), o processo de construção de conhecimento constitui-se em um processo de reflexão-ação sobre a realidade:

Ao constatar-se o caráter ativo, indagador, pesquisador da consciência, como consciência reflexiva e não apenas reflexa, que lhe faz possível conhecer, automaticamente se constata a faculdade que ela tem, de um lado, de reconhecer ou de refazer o conhecimento existente; de outro, de desvelar e de conhecer o ainda não conhecido. [...] Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos. (Freire, 1982, p. 99)



A orientação freiriana conduz a adoção de um currículo e de práticas pedagógicas que articulam saberes populares, experiências e saberes sistematizados, na integração da teoria e prática a partir dos instrumentos da Pedagogia da Alternância.

Essa perspectiva dialoga com a Pedagogia histórico-crítica, a qual nos orienta na adoção de um processo educativo comprometido com a garantia dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sob a forma de ciência, de tecnologias, de arte e de filosofia, submetidos à crítica e direcionado para processos de transformação da realidade.

De acordo com Petenucci (2008) citando Saviani (2007) assim explica o método da pedagogia histórico-crítica:

O método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. Esse método deve fazer a vinculação entre educação e sociedade, onde professores e alunos são tomados como agentes sociais (Saviani, 2007).

O processo educativo deve ser desenvolvido na sua relação dinâmica com a realidade social, de modo que os diversos fenômenos naturais e sociais, sejam estudados na dialeticidade que define a vida social. Logo, os conhecimentos sistematizados não são concebidos como conhecimentos prontos, formatados e que devem ser mecânica e passivamente apreendidos, mas como instrumentos dos quais nos apropriamos para compreender o mundo e nele atuar, visando a transformação da realidade.

Do mesmo modo, os estudantes são vistos como construtores de conhecimentos engajados em processos de transformação de si e do mundo. Essa compreensão indica que além dos conhecimentos da ciência, o processo de formação escolar inclui também um conjunto de princípios, valores e normas de convivência que integram a formação, concebido como desenvolvimento integral.



A partir dos referenciais da Pedagogia Socialista a concepção pedagógica assumida no curso trabalho intelectual, e trabalhado mecânico aponta para uma escola engajada na vida social e na formação de pessoas para transformar as relações sociais do tipo capitalistas, ou seja, os processos formativos devem primar técnica, política e pedagogicamente por uma formação coletiva e para a socialização dos bens materiais e culturais.

No método pedagógico proposto pelos teóricos da pedagogia socialista, esse desenvolver se faz por meio de uma escola do trabalho, o que indica a inserção dos alunos em diversos tipos de trabalho na escola, aprendendo a dominar as diversas dimensões (intelectual, trabalho, política e social) e os diversos níveis de produção das condições de existência, dentro e fora da escola e submetendo à pesquisa, aos debates, análises e intervenções na realidade, tanto em sua dimensão técnica, quanto social e política.

A Pedagogia da Alternância traz possibilidades de construção e implementação de um currículo que atenda os anseios de um grupo social, mas é uma construção desafiadora tendo em vista que uma boa parte dos professores vem de uma formação urbana, sem muito conhecimento do povo camponês e de seus territórios, uma conquista foi a formação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e as Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCS) reforçam esse movimento de uma educação voltada para os povos do campo em uma proposta diferente da educação urbana.

CONCLUSÃO

A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil em um momento de tensão e se une a educação do campo nessa proposta de desenvolver uma educação fora dos padrões oferecidos pelo sistema capitalista. Se apropriando de outras formas de aprender e ensinar desenvolvida por um povo que luta pelo direito por uma educação que seja significativa e agregue valor em sua vida e vivências coletivas, respeite a individualidade de cada coletivo.





A proposta da educação do campo é um projeto de educação que valorize a diversidade de saberes e culturas camponesas, reforçando a identidade, territorialidade, ancestralidade de um povo, a Pedagogia da Alternância possibilita essa construção didática em sua proposta de formação integral, onde integra os conhecimentos populares ao científico, mas ainda há muito a se fazer pois as políticas públicas na formação de professores ainda são um gargalo.

Por acreditarmos em uma formação coletiva onde comunidade, família, jovens e todos os envolvidos nessa formação integrada na pedagogia da alternância, é que a luta continua por uma educação do campo digna que respeite a identidade dos camponeses possibilitando o mesmo escolher seu caminho.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Estado da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** In: Educação do Campo: marcos normativos / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Fundamentos, Possibilidades e Desafios do Currículo Integrado.** Curso de Formação dos Educadores e Educadoras do Curso de Ensino Médio Integrado À Educação Profissional. São Luís, 2008.

DUFFAURE, André. **Educación, Medio y Alternancia.** Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, APEFA, Buenos Aires, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** 5. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.



GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. **Revista Temas**, São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.



A INFLUÊNCIA INDÍGENA NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA VISÃO HISTÓRICO/LITERÁRIA

Andréia Cristina dos Santos Farias Oliveira¹

Ilma Maria de Oliveira Silva²

Resumo: Os internatos indígenas de Alto Alegre e Barra do Corda (MA), no período de 1895 a 1915, criados pelos frades capuchinhos, tinham como meta básica a “catequese e civilização de índios”. Esses internatos foram afetados sobremaneira a partir de uma rebelião protagonizada pelo povo Tenetehara-Guajajara e liderada pelo cacique Cauriré, em 1901, na Colônia de Alto Alegre. Interessa explorar essa liderança nas crônicas de Olímpio Cruz (1982) – *Cauriré Imana, o cacique rebelde* – e relacioná-la com o guerreiro Ubirajara do Tocantins, personagem principal da novela homônima de José de Alencar (2015). Esta análise trará subsídios para se compreender a cultura, o imaginário, a visão histórica, literária, sobre lideranças indígenas, em especial Cauriré, aquele que desencadeou o conflito de Alto Alegre. Além disso, promoverá a discussão entre História, Literatura e Filosofia, utilizando as fontes literárias como ferramentas relevantes para o estudo histórico e suas representações em diversos gêneros textuais, e ainda a análise dos modos e vivências indígenas no seio de seus povos. Como percurso metodológico nos utilizaremos da pesquisa bibliográfica qualitativa. Elenca-se, portanto, como objetivos: analisar as ideias trazidas pelos autores; entender o ocorrido na revolta de

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz-Maranhão, candreia175@gmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Educação - UFMA, Doutora em História - UNISINOS, Imperatriz-Maranhão, ilmamaria@uemasul.edu.br





Alto Alegre; perceber os saberes indígenas nas relações entre si e com os não indígenas.

Palavras-chave: Indígenas. Revolta. Romance. Culturas. Liderança.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a revolta de Alto Alegre-MA nos leva ao conhecimento dos povos indígenas desde a época da colonização até a atualidade. Entende-se que o âmbito de abrangência das histórias indígenas é imenso e diverso, requerendo de seus pesquisadores uma base bibliográfica vasta que supra essa necessidade ou que a norteie de forma satisfatória.

Os povos indígenas brasileiros ao longo da história brasileira passaram e passam por momentos marcantes na tentativa de sua emancipação enquanto produtores de ciência e cultura dentro de uma esfera muito dinâmica e diversa, tanto no que se refere a linguagens maternas específicas de cada povo, como na maneira em que vivenciam suas culturas, tradições, mitos, línguas e a forma de se organizarem socialmente.

Esta pesquisa traz a partir das literaturas aqui elencadas, como os povos indígenas vivem e se relacionam em suas aldeias, e proporcionam momentos de interação, convivência e aprendizagem imensuráveis que somados a contatos literários e bibliográficos fazem com que adquiramos uma visão ampliada e a constatação das riquezas culturais e científicas contidas no seio destes. E ainda nos colocam em confronto com as ideias que nos são disseminadas a respeito dos indígenas, desde quando nos são apresentados de maneira distorcida e tendenciosa nos livros didáticos de história, partindo da visão que a sociedade nos dissemina desde muito cedo.

A leitura das crônicas de Olímpio Cruz (Caiuré Imana), e a novela indigenista de José de Alencar (Ubirajara), em seus aspectos literários e históricos nos proporcionaram momentos de reflexão sobre o que realmente se tem de informação em relação as particularidades vivenciadas pelos povos indígenas nas terras brasileiras.





Para tanto, utilizamos como percurso metodológico uma pesquisa bibliográfica, que na visão de Severino (2013, p. 54), “parte dos registros disponibilizados em pesquisas anteriores, documentos digitalizados e/ou impressos, livros, artigos, teses, onde os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. Como base bibliográfica, analisamos as obras *Ubirajara*, de José de Alencar e as crônicas de Olímpio Cruz (Caiuré Imana).

Trazemos como objetivos, além de analisar as ideias trazidas pelos autores, a provocação em percebermos como ocorre a dinâmica das vivências dos povos indígenas, e ainda detalhar o que houve na revolta de Alto Alegre, na visão de autores que trazem como literatura a história de povos que compõem parte da miscigenação no Brasil e que tem suas identidades congeladas embora os tempos sejam outros.

A HISTÓRIA DE CAUIRÉ IMANA

Cairé Imana, *O Cacique Rebelde*, é uma crônica do autor indigenista Olímpio Cruz, que narra o movimento dos povos indígenas Tenetehara-Guajajara, chefiado pelo tuxaua (cacique) João Caboré, Cairé-Imana, ou simplesmente Cairé, nas imediações de Alto Alegre e Barra do Corda/MA, ocorrido na manhã de 13 de março de 1901. Em que Custódio (2020, p. 10) destaca:

A causa deste movimento ou revolta dos povos indígenas, para os pesquisadores, consiste na enorme distância entre duas civilizações culturalmente distintas e ainda na tentativa de imposição de uma série de costumes e crenças que não condiziam com a realidade dos Guajajara, e isto lhes causava grande pesar e confusão no sentido de perceber a partir de dado momento que precisavam abandonar tudo o que aprenderam no seio de seu povo para adotar o cristianismo como religião e prática de vida.

Conta-nos Olímpio, que o estranhamento era muito acentuado por parte dos indígenas que ficavam sem entender os rituais cristãos, e tinham que incorporar sem nenhum significado para eles, sob pena



de serem escravizados, mal vistos e ainda taxados pejorativamente de pagãos. Para tanto, foram colocadas a missão dos Capuchinhos em Barra do Corda em 1894 (Decreto Canônico), chefiada pelo Frei Carlos de São Martinho de Olearo.

De acordo com Olímpio, para facilitar o contato com os povos indígenas, foi estabelecida em 1896 a Colônia de São José da Providência nas proximidades de Alto Alegre, estrategicamente entre as cidades de Barra do Corda e Grajaú, próximo a algumas tabas ou aldeias, objetivando uma aproximação com o povo Guajajara no sentido de recrutarem suas crianças para os internatos e ainda para a participação indígena nas missas, terços e aulas de catecismo, e assim seus costumes e ritos caíssem no esquecimento, causando-lhes uma grande confusão e confronto de costumes que em nenhum momento lhes foi benéfico, pois não entendiam a nova ideologia religiosa, que por sua vez também foi imposta aos sertanejos da região, para que assim houvesse uma disseminação maior da religião. Assim foi estabelecida em Alto Alegre o Centro Educacional que ensinava a matéria didática, canto, educação doméstica e sobretudo a religião, liderada pela Missão de Capuchinhos.

Olímpio também conta que esta escola passou a ser bem aceita pelas famílias poderosas de Barra do Corda e Grajaú, onde estes cuidaram em colocar suas filhas. Dentre as internas se encontrava a estudante Perpétua dos Reis Moreira, filha de ricos fazendeiros do município de Grajaú e ali estava no dia do massacre. Conta-se que algumas donzelas foram mortas, e outras foram levadas por Cauriré, e outras lideranças indígenas para serem suas mulheres, e Perpétua, ou Prepetinha foi uma das que foi preservada a vida para ser mulher de um dos caciques indígenas chamado Jauarauhu, que se apaixonou por ela; há relatos de que tiveram filhos.

O autor ressalta que o contexto da realidade daquela religião não favorecia de maneira nenhuma os povos indígenas, pois além de serem proibidas as suas vivências de ancestralidade tão estimada por eles, eram vedados seus hábitos de danças, bebidas e fumos, e ainda de possuírem mais de uma mulher, que na sua prática era comum; os





indígenas ainda eram explorados como mão de obra barata para os donos das grandes lavouras, comerciantes e fazendeiros, que os colocavam para trabalhar em troca de salários muito baixos ou por mercadorias que não valiam o trabalho desempenhado por estes, pois o serviço era muito pesado: corte de cana, cambitagem (transporte de cana em forquilhas no lombo de animais) e moagem, fazendo dos indígenas cativos em sua própria terra, o que lhes suscitou uma grande aflição em não viverem mais como estavam habituados, e ainda um anseio de liberdade que culminou numa revolta eminente.

De acordo com Olímpio, o povo Guajajara vivia às margens do rio Pindaré e Mearim, nos municípios de Barra do Corda e Alto Alegre, muito numerosos, pois possuíam diversas tribos ou tabas e possuíam um sistema organizacional incrível de trabalho na terra e de incumbências e tarefas em todas as esferas, envolvendo todos os componentes da aldeia sem distinção de gênero ou idade, cada um exercendo sua atribuição, inclusive as de cunho religioso, e em perfeita harmonia com a natureza. É dentro deste contexto que Cauré viu seu povo sair e passar a ser imposto modelos de religião, trabalho e costumes que não lhes pertenciam.

O autor enfatiza que, incomodado ao extremo com situação de imposição vivida por seu povo, Cauré que era um dos mais valentes guerreiros dos Guajararas articulou juntamente com outras lideranças indígenas um ataque aos cristãos, na tentativa de serem libertos da imposição que estavam vivenciando. Para colocar seu plano em ação Cauré, acompanhado de alguns guerreiros e caçadores, foram em uma viagem no verão de 1900, rumo a São Luís-MA, para um momento de conversa com o *Caraimui* ou *Papai Grande*, Dr. João Gualberto.

Torreão da Costa, governador da Província, recebeu Cauré, que logo na chegada o presenteara com uma gama de artesanatos produzidos na aldeia por seu povo, atendeu suas reivindicações que consistiam na concessão do cargo de chefe supremo do povo Guajajara e armamentos para a execução de seu plano de libertação. Olímpio afirma que:



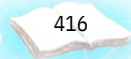
espingardas, rifles e munições de pólvora, chumbo e espoleta, inclusive uma pequena máquina de fazer balas e cartuchos, além de tesouras, facas, canivetes, facões e serrotes pequenos; ele recebeu também alguma ferramenta de lavoura, roupas feitas e outras cousas do agrado dos índios (Olimpio, 1982, p. 33).

De volta, Cauré se empenhou numa mobilização coletiva, juntando-se a líderes de outras aldeias, convocando-os para uma “grande festa”. No dia 12 de março de 1901, comeram, beberam e no final da festa, o líder Guajajara conclamou seus companheiros de luta para o ataque, na defesa de seus costumes e ritos que foram jogados por terra, assim aponta Olímpio:

Eles queriam tudo ao contrário do que a tribo queria. Não podiam mais possuir três ou quatro mulheres, queriam mudar a língua, mediante a obrigação da leitura dos livros deles que só tinham de bonito algumas figuras. Além disso, ainda pretendiam mudar os costumes. Diziam que os índios não eram mais os legítimos donos das terras em que moravam. Certas pessoas contavam que as indiazinhas que adoeceram no Internato, teriam morrido envenenadas. As mesmas foram sepultadas sem a presença dos pais, privadas do ritual das tradições e crenças. Cauré adiantou que daquela maneira, ninguém mais teria forças para lutar (Olimpio, 1982, p. 43).

Com isso, foram fechados os acessos das cidades de Grajaú a Barra do Corda, sob o comando de morte aos cristãos, foram tomadas as cidades de tiros e flechadas, alguns não indígenas tentaram em vão reagir, mas acabaram morrendo nas igrejas, no internato, onde tivesse algum cristão, este era alvejado com tiros e flechadas. Frei Vítor que naquele momento encontrava-se na capela, foi o primeiro a morrer e assim ocorreu com todos, mulheres, crianças, adultos.

Cauré inocentemente acreditava que era vitorioso, desta guerra que apenas se iniciava e a notícia do intento chegara a Barra do Corda por meio de dois indígenas e de dois homens que conseguiram escapar do cerco dos indígenas. A priori não deram crédito às informações, porém, com a chegada dos feridos perceberam a dimensão do ocorrido.





Desta forma, o tenente Tomé organizou uma tropa de 80 homens para o enfrentamento dos indígenas, no dia 18 de março de 1888, às 7 horas da manhã e chegando à fazenda Descanso, foram surpreendidos pelos guerreiros indígenas, tendo que recuar diante da ferocidade do combate, que acabando a munição precisou recuar. Entretanto, chegando de volta a Barra do Corda, este combatente voltou com um novo plano de ataque.

Um novo batalhão foi colocado na frente de combate aos indígenas liderados pelo coronel Pinto e capitão Goiabeira, que receberam recomendações de seus superiores que poupassem a vida dos indígenas superiores, e com uma estratégia de combate muito bem articulada conseguiram vencer os indígenas e prender o líder João Caboré, que dias depois foi levado à cadeia de Grajaú, triste, doente e depressivo. No trajeto de volta, Cauré se lembrou de suas vivências quando era livre e do sonho de libertar seu povo, que o deixou em estado de profunda amargura e tristeza, o que ocasionou sua morte na cadeia, com muito inchaço e sinal de maus tratos e tortura.

Quanto ao saldo de mortandade em Alto Alegre, aleatoriamente falou-se em 400 não indígenas mortos, porém, nos boletins oficiais do IBGE, constam cerca de 200 entre padres, freiras e professores e os alunos do internato da Missão Capuchinha. Agora quanto ao número de indígenas mortos, fica difícil calcular, primeiro porque o número de armamentos dos oficiais militares era muito maior, depois é coerente a consideração das várias batalhas travadas contra os indígenas com armas de fogo, não deixando margem para a sobrevivência; e ainda, os oficiais tinham como lazer a matança de indígenas que atravessavam seus caminhos, embora contra as recomendações do coronel Pinto, para obtenção da fama de valentia.

A TRAJETÓRIA DE UM GUERREIRO VALENTE, BRAVO E LEAL

A novela *Ubirajara* do autor José de Alencar, escrita em 1874, vem nos trazer a história de um jovem indígena chamado Jaguarê, que ca-



minha às margens do Rio Tocantins a procura de um adversário que o desafie, para aquisição de um título de guerreiro, porém nesta busca o jovem se encontra com Araci, uma indígena filha de um chefe do povo Tocantim. Ao conversar com o jovem, descobre que há um combate entre cem guerreiros indígenas na disputa pela mão de Araci, que por sua vez o convida para participar desta disputa. Jaguarê diz a donzela indígena que desafia os cem pretendentes para um confronto, e um indígena chamado Pojucã do povo Tocantim aceita o desafio de Jaguarê. Aprisionando com sua lança o adversário, Tocantim perde a disputa e Jaguarê ganha o título de Ubirajara, que significa o senhor da lança, de acordo com a narrativa trazida pelo livro.

O *Guarani*, de José de Alencar, traz também que Jaguarê vence a luta, mas apenas fere seu adversário o conduzindo a sua taba para coroar assim sua vitória, sendo o feito muito honroso para o guerreiro indígena. Havia também Jandira, a doce virgem prometida de Jaguarê que anseia pelo momento de se unir ao então “senhor da lança” como sua esposa.

Assim que ocorreu a festa do guerreiro, Jandira sabia que a partir de então ele poderia escolher sua esposa e se preparou para viver este momento ficando à espera de seu prometido. Rapidamente tomou banho e perfumou sua rede de fios de algodão com penas de guará, tratando-se da rede de casamento na expectativa e anseio de receber seu tão sonhado esposo. Arrumou sua louça de sua nova taba em um cesto, *uru* e aguardou a chegada de seu futuro esposo com tudo pronto, porém, este não veio. Assim Jandira partiu em busca de seu noivo que não a esperava, dizendo-lhe não saber se ainda anseia casar-se com ela. Pois o encontro com Araci, inclusive em sonho, tinha o enfeitiçamento de amor.

Com sua derrota para Ubirajara, Pojucã pede para morrer, porém, este oferta Jandira como sua “esposa de túmulo”, quando ela se recusa, pois anseia o amor de Ubirajara, e vai cantar um cântico de tristeza no meio da floresta.

Ubirajara se despede e vai rumo a aldeia dos Tocantins. Ao chegar, apresenta-se como Jurandir, mas Araci o reconhece. Então ele revela a



sua intenção em participar do combate pela mão de Araci. Com isso, tratou de mostrar serviço ao pai de Araci, dedicando-se às lavouras da família, caça e pesca para manutenção da tribo da virgem. Competiu com os demais e ganhou a mão de Araci e foi-lhe exigido que se identificasse, pois até então era Jurandir. Ao se identificar descobre que Araci é irmão de Pojucã, o guerreiro que seria morto por Ubirajara, iniciando assim um duelo de tribos Araguaia e Tocantim. Tendo que deixar sua esposa, depois de tanto lutar por ela, que por sua vez cantou o canto da tristeza.

Ubirajara viaja dois dias de volta a sua aldeia, libertando Pojucã e se preparando para guerrear com o apoio de seu pai e dos demais guerreiros de sua aldeia. Ao se aproximar para guerrear com os tocan-tins, percebe que os tapuias se preparavam para saquear a aldeia de seu sogro, pai de Araci, Itaquê. Convoca-os para a guerra, e enquanto conversam, Pojucã entra e incendeia a aldeia tapuia, com seu pajé. Assim, Ubirajara manda dizer ao sogro todos os últimos acontecimen-tos, declarando seu amor por Araci e se oferecendo para guerrear ao lado do líder tocan-tim.

Itaquê combate com Canicran, líder tapuia de um histórico de dez batalhas sem vencedores, necessitando assim de que um desses líderes viesse a sucumbir para que a paz entre esses povos pairasse. O com-bate se inicia e fica a expectativa, Ubirajara ansioso em participar da batalha, mas se contenta a observar. Durante a batalha, o filho mais novo de Canicran dispara duas flechadas em Itaquê, que golpeava seu pai, em que este último fica cego e o menino é preso e colocado como servo de Itaquê, que rejeita a oferta libertando o garoto tapuia.

Devido ao ocorrido, Itaquê propõe a Pojucã que envergue seu arco, ritual de posse de um novo líder tocan-tim, porém, numa atitude er-rada de Pojucã, desiste do feito, concluindo que seu filho não tinha maturidade e muito menos mérito de chefia.

Ubirajara faz o ritual da dobra do arco de Itaquê, assumindo com isso a liderança dos povos Tocantim, unindo seu arco ao de seu sogro, assinalando a união das duas nações indígenas, rompendo a liga de sua tão amada Araci, conduzindo-a à cabana do amor. Após alguns



combates de sucesso, Ubirajara consegue Jandira como esposa, ficando assim com as duas mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crônica de Olímpio Cruz, *Cauré Imana*, informa-nos a respeito do massacre ocorrido nas regiões de Alto Alegre e Barra do Corda, por meio da ação de um valente guerreiro Guajajara, que sonhava em ver seu povo livre das imposições europeias, suprimindo todos os seus hábitos e costumes em nome da imposição do cristianismo como crença e prática. Nesta obra percebemos um guerreiro destemido, mas sem forças, e até de certo modo ingênuo, haja vista sua perspectiva de libertar os seus das injustiças e imposições dos religiosos pela força, massificando nos demais uma ideia de que o indígena é violento e preguiçoso, pois eram obrigados a trabalharem nas lavouras.

Outro problema envolvido neste heroísmo exposto nesta literatura, é que fica explícita uma autonomia que os indígenas deveriam possuir enquanto povo, mas que infelizmente lhes foi retirado quando outros se apropriaram de suas terras, de suas crianças e de tudo o que lhes pertenciam, e ainda lhe foram exigidos que se comportassem com a maneira correta, ou seja, a melhor maneira imposta por outros. Quando na realidade das aldeias, vemos um povo à mercê da própria sorte, com uma carência muito grande de acesso a políticas públicas e até mesmo de alimentos, e outros pormenores necessários que facilitem suas vidas, pois o contato com o não indígena resultou numa série de problemas, incluindo a destruição e degradação da natureza, em que lhes foi retirado o sustento, sendo necessário um olhar mais atento da sociedade para estes povos.

Olímpio retratou de maneira muito rica a realidade dos povos Guajajara, que nos chama atenção para a organização dos trabalhos na aldeia, pois tudo é muito bem planejado. E ainda, como suas histórias e ritos se misturam as suas realidades, trazendo-lhes uma maneira própria e única de vivência. Outro ponto que nos deixou encantados foi a maneira como o cacique que levou Perpétua ou Prepetinha tratou,



cuidou e a manteve sempre muito bem protegida e alimentada, esperando assim seu tempo de aceitação e acolhida de seu amor, a ponto de romper com Cauré para que ela permanecesse em sua companhia. Ressalvando que não foi ela quem escolheu estar com o cacique Jauarauhu, momento em que percebemos que a força e a vontade masculina prevalecem.

Vislumbramos, assim, nos escritos de Olímpio o que presenciamos na Aldeia em Grajaú, numa visita e conversa com os Guajajaras. As características físicas descritas pelo autor, suas falas e ainda entendemos quando um dos indígenas fez um gesto de repulsa quando foi citado os povos Kanela, devido à aliança deles com as forças militares no contexto do massacre, bem como os relatos de sentimento de Cauré na prisão, muito vivo e presente em seus descendentes de Grajaú.

Já em *Ubirajara*, de José de Alencar, deparamo-nos com uma ideia de um indígena extremamente heroico e romantizado, sem nenhum problema exposto na novela, a não ser a escolha entre duas mulheres, em que sabemos que essa questão de poligamia é um costume comum das comunidades indígenas, e que os reais problemas que os envolvem são bem mais amplos e complexos. Como por exemplo, ausência de um olhar mais direcionado e humanizado na tentativa de sanar os danos causados pelo contato com os não indígenas, e como os tratamos de maneira pejorativa e depreciadora.

Por outro lado, há de se convir que José de Alencar se coloca em uma posição futurista, pois pelo menos ousa protagonizar em alguns de seus romances os “selvagens” encontrados nas terras brasileiras pelos colonizadores, como personagens principais, o que o configura como um autor mais desprendido das vaidades europeias, sendo mais nacionalista. Além de tentar, por meio deste heroísmo presente em *Ubirajara*, desmistificar o que se tinha de informações a respeito dos povos nativos encontrados nas terras brasileiras e descritos por Pero Vaz de Caminha em suas cartas, fornecendo informações importantes de alguns pormenores vividos dentro do contexto dos indígenas, que os afirmam como povos culturalmente completos, fazendo-se desnecessária a imposição de “valores” retirados do seio de outros povos.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Ubirajara**. São Paulo: Grua, 2015.

CRUZ, Olímpio. **Cauiré Imana**, o cacique rebelde. Brasília: Thesaurus, 1982.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Missão capuchinha e resistência Tentehar: releituras do Conflito de Alto Alegre.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 316-342, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146414>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. ed. 1. São Paulo: Cortez, 2013.





ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA INTERACIONISTA UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro¹

Vanda Ribeiro da Cruz Sousa²

Resumo: O trabalho discute a Alfabetização Discursiva em uma perspectiva interacionista. A questão central que orientou o estudo indaga: de que forma a alfabetização na concepção discursiva contribui para a transformação na prática docente do professor alfabetizador? O objetivo é analisar como a alfabetização à luz de uma perspectiva discursiva interacionista pode auxiliar no processo de aquisição de leitura e escrita de crianças dos anos iniciais e ainda contribuir na formação do professor. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, tendo como principais autores: SOLÉ (1998), GERALDI (2000), SOARES (2003), BAJARD (2014), ARENA (2023) dentre outros. Os resultados apontam para a ideia de que as concepções e práticas alfabetizadoras perpassam as mais diversas culturas. Portanto, é preciso que a escola oportunize aos alunos vivenciar práticas de linguagem enquanto mecanismo de interação social.

Palavras-chave: Alfabetização. Interação. Formação. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Imbuídos no complexo contexto de ensino que transversaliza as mais diversas culturas o trabalho de alfabetizar crianças se configura um amplo e diversificado conjunto de conhecimentos necessários ao ofício de ensinar. Assim, ao refletir sobre tantos desafios que emer-

1 Informe sobre a formação, Instituição de origem, cidade e e-mail.

2 Informe sobre a formação, Instituição de origem, cidade e e-mail.





gem a prática docente, surge o seguinte questionamento: De que forma a alfabetização na concepção discursiva contribui para a transformação na prática docente do professor alfabetizador? Muitas são as possibilidades, mas no ciclo de alfabetização vemos na prática docente do professor na perspectiva discursiva interacionista uma fortíssima aliada, pois podemos dizer que a alfabetização discursiva contribui significativamente para o desenvolvimento e formação de um cidadão crítico, responsável e atuante na sociedade, isso acontece pelo fato de vivermos em uma época, onde as trocas sociais acontecem muito rapidamente, seja pela escrita, leitura ou outras formas de linguagens. Posto isso, foi nesse contexto que nasceu o interesse pela pesquisa que teve como objetivo analisar como a alfabetização à luz de uma perspectiva discursiva interacionista pode auxiliar no processo de aquisição de leitura e escrita de crianças dos anos iniciais e ainda contribuir na formação do professor. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, pois ela teve como base teórica os seguintes autores tais como; Solé (1998), Geraldi (2000), Soares (2003), Bajard (2014), Arena (2023) dentre outros. Para tanto adotamos uma abordagem de caráter qualitativo por meio do qual foram revisitados e explorados diversos materiais que tratavam sobre a temática em foco. Nessa perspectiva, o resumo desta pesquisa constitui-se das seguintes seções; o primeiro tópico traz o contexto histórico sobre alfabetização; o segundo aborda sobre a formação de professores/Práticas docentes; o terceiro e último tópico traz os resultados/ discussões e Considerações Finais.

O CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE ALFABETIZAÇÃO:

Nas últimas décadas ocorreram mudanças significativas no âmbito educacional, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização. Anteriormente às crianças entravam na escola com sete anos e os dois primeiros anos eram dedicados à alfabetização. Esta era realizada através do método sintético caracterizado a partir da unidade para o todo, ou seja, da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra e da palavra para a sentença (SOARES, 2003). Entretanto, o processo



de alfabetização não deve restringir-se somente à essa prática mecânica, onde o aluno aprende a ler e escrever sem nenhum significado e relevância para a sua vida em sociedade. Com o advento do construtivismo, principalmente, através dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1986), que desenvolveram um estudo de como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita, os métodos sintéticos, baseados na decodificação de símbolos e analíticos, no uso da palavra, passaram a ser questionados. Segundo Soares (2003), o construtivismo:

Trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita (Soares, 2003, p.10).

Nesse sentido, a criança passou a ser vista como centro de todo processo educacional e como um ser que deve dominar o método de se chegar ao conhecimento. Dessa forma, não cabia mais o uso de cartilhas e nem tampouco a memorização de palavras. A alfabetização começou a ser pensada como um processo onde não se aprende somente a ler e escrever, mas também a sua funcionalidade e aplicabilidade no meio social ao qual a criança está inserida. Diante disso, entende-se que para a criança estar alfabetizada, não basta saber ler e escrever de forma mecanizada, nem tão pouco reproduzir o que a professora escreve na lousa sem conseguir compreender o que está fazendo. Pois, sabemos que existe uma teia muito complexa de fios que orientam a formação do leitor. Conforme, Arena (2023), é preciso entendermos que não existe uma ordem hierárquica dos conhecimentos a serem apropriados que envolvem o ato de ler (...) conhecer os caracteres usados na linguagem escrita é fundamental, mas não é o único saber a ser apropriado. Nessa perspectiva, segundo a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), deve-se pôr o aluno em contato com diferentes tipos de textos que circulem em nossa sociedade e que apresentem significado e sentido para ele. Dessa forma:





Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 70).

Desta forma, o ato de ler não é um ato nem simples, nem único. São atos, na essência, múltiplos. São atos e não meramente um ato. (...) Os atos de ler encontram lugar na multiplicidade de gêneros e seus suportes. Arena, (2023). Destarte, a alfabetização não busca somente a decifração de códigos escritos, mas também é preciso que o aluno tenha a oportunidade de construir o conhecimento a cerca da representação da escrita em diferentes textos, gêneros e suportes, que saiba interpretar a aplicação às diferentes manifestações da escrita e da leitura no seu cotidiano escolar e social. Todavia, uma grande parte da nossa população não se apropriou ainda dessa competência leitora.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ PRÁTICAS DOCENTES:

Apesar de ter sido abandonado o uso de cartilhas, alguns livros didáticos insistem em trazer esse modelo simplista da alfabetização com memorização de sílabas ensinadas de maneira solta e sem levar em consideração o verdadeiro objetivo da apropriação da leitura e escrita. Sendo assim, é preciso conhecer e discutir as concepções de alfabetização que são implementadas nos currículos educacionais que norteiam as práticas dos professores alfabetizadores e seus reflexos na formação dos estudantes. Visto que, na maioria das vezes a leitura conceituada no sentido restrito e até simplório como decodificação, ou seja, não se pretende proporcionar uma formação humana crítica, pelo contrário perpetua práticas tradicionais de sujeitos passivos. Um tipo de educação criticada por Freire (1996) como educação bancária, que transmite ou deposita conteúdos, implica a formação de sujeitos passivos e acríticos. Logo, o autor aponta uma educação crítica, que vislumbre a formação de sujeitos para mudança, para agirem no seu contexto social. Nesse sentido, Concordamos com (Arena, 2015, p.140), Dis-





cutir o ensino da leitura na educação básica não é tarefa nada fácil, porque se trata de um tema complexo que envolve outros fatores, além do fundamental que se mostra explicitamente necessário, a conceitualização do termo leitura [...]. Conforme, (Solé, 1998, p.32), que “[...] a compreensão da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. Destarte, a participação das pessoas nas tomadas de decisões em uma sociedade é um processo imprescindível para o ser humano, além disso, este processo está previsto na Constituição Federal de 1888, dando o direito ao exercício da cidadania. Nessa perspectiva é imprescindível um maior investimento na formação dos professores alfabetizadores, no que se refere a mudança de concepções sobre alfabetização, formação essa que possa dispor aos professores elementos teórico metodológico que contribuem na reflexão sobre as práticas alfabetizadoras, ou seja, práticas essas que considerem as crianças como seres pensantes. Assim sendo, possibilitem a transformação do seu fazer didático pedagógico, no sentido de possibilitar uma aprendizagem mais significativas para os estudantes. Para tanto é necessário introduzir a criança nas práticas de leituras e produção de textos que perpassa a vida cotidiana tanto dentro como fora da escola, e assim desenvolver um ensino e/ou uma aprendizagem interrelacionados as práticas sociais de leitura e escrita de que necessita todo e qualquer cidadão. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.07), traz a concepção de linguagem enunciativo-discursiva, que prevê as interações da língua proporcionando as trocas sociais através da ação humana. Essa perspectiva também se faz presente em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997) e está baseada nos estudos de Bakhtin a respeito das concepções enunciativas bem como o gênero discursivo. Quando a BNCC (2017) reconhece a linguagem como forma de interação social também reconhece que o conhecimento é construído através das interações sociais estabelecidas ao longo da vida do aluno e que estas servirão de base para a formação de seu discurso. Sendo assim, no processo de alfabetização a escola deve res-



peitar os diferentes tipos de gêneros textuais conhecidos pelos alunos, aqueles que são resultados das interações entre os sujeitos e o meio social em que vivem. De acordo com o Documento Curricular do Território Maranhense- DCTMA, (2019, p.22): “(...) é preciso alfabetizar, mas que não basta apenas aprender a ler e escrever; é necessário que façam uso da leitura e da escrita dentro de uma função social, atendendo o que é indicado pela sociedade”. Nesse sentido, o currículo do território maranhense aponta para a necessidade de que as práticas de alfabetização aconteçam em conjunto com a perspectiva do letramento que segundo Soares (2001), alfabetizar e letrar, concomitantemente, implica atingir diferentes objetivos e ampliar conhecimentos, (...) como também, tendo atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita. Nessa perspectiva, busca-se formar sujeitos que se apropriem da leitura e da escrita e a utilizem com desenvoltura, fazendo uso da aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários para a vida em sociedade. Nesse bojo, concordamos que o ensino e aprendizagem do código alfabético, ortografia, gramáticas e outros micro aspectos do texto são importantes, mas eles por si só não garantem a formação de leitores críticos, visto pois que a leitura vai para além da decodificação. Ler é uma conversa com o texto obtendo dele o sentido. Já os métodos ativos segundo Bajard (2014a) propõe que as aprendizagens aconteçam dentro de prática de linguagem, ou seja, as interações com as práticas de linguagem no cotidiano da criança são essenciais para sua aprendizagem. É preciso que escola oportunize aos alunos vivenciar praticas de linguagem enquanto mecanismo de interação social.

RESULTADOS E DISCURSÕES:

A partir desse processo de investigação ensejado pela análise bibliografica formentou a produção de uma significativa gama de conhecimentos proporcionando a obtenção dos seguintes resultados; que a alfabetização deve ser pensada através das interações sociais

desenvolvidas ao longo da vida dos estudantes. Visto que, estes não chegam à escola como uma “tábua rasa” que precisa ser preenchida,





mas, com proposições oriundas das relações sociais estabelecidas ao longo de suas vidas. Destarte, o sujeito quando fala ou escreve deixa transparecer em seu diálogo ou texto as características relacionadas ao meio em que está inserido, as suas vivências enquanto ser social, bem como, as relações sociais e históricas estabelecidas com outros sujeitos. Foi constatado ainda que a natureza do ensino da alfabetização nas séries iniciais está associada a uma base de conhecimentos interrelacionados, configurando-se pela convergência das diferentes concepções e prática dos professores a respeito da alfabetização. Essa forma, deve-se proporcionar aos estudantes uma alfabetização com funcionalidade e aplicabilidade para que o mesmo possa compreender o mundo que o cerca, bem como, interagir de forma eficiente com os seus pares. O professor(a) alfabetizador(a) como mediador desse processo deve proporcionar aos estudantes diferentes oportunidades de aprendizagem imbuídos de práticas sociais de leitura e escrita que sejam significativas e transformadoras, a fim de que estes consiga não só fazer a decodificação dos símbolos, mas também faça a leitura de mundo necessária para a sua vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Delineando em torno da alfabetização e as práticas pedagógicas significativas de leitura e escrita, o estudo em evidência trouxe uma análise crítica reflexiva acerca das concepções sobre alfabetização visando conhecer sua natureza e responder a seguinte questão: De que forma a alfabetização na concepção discursiva pode contribuir para a transformação na prática docente do professor alfabetizador? Pensando por este prisma concluímos que as concepções de alfabetização bem como as práticas alfabetizadoras perpassam as mais diversas culturas concateando prioritariamente a complexa teia do ato de ensinar. Portanto, é preciso que escola oportunize aos alunos vivenciar práticas de linguagem enquanto mecanismo de interação social. Como posto por Geraldini (2000, p.34). [...] é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que



envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

REFERENCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições.

Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: .

BRASIL. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. FGV Editora, 1ª ed. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Senado Federal. Brasília-DF, 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2019.

BAJARD Élie. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semagdasoares.doc>.> Acesso em: 18/10/19.



ARTE E MORTE: A INVISIBILIDADE DA TEMÁTICA “ARTE TUMULAR” NA BNCC E NO DCTMA

Paula Cristina Aquino¹
Jorge dos Santos Silva²
Dimas dos Reis Ribeiro³

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar como a arte tumular é tratada nos documentos curriculares da educação básica, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). A metodologia consistiu em uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, que explorou artigos, livros e dissertações sobre a temática. Os principais resultados indicam que, apesar da BNCC reconhecer a importância da diversidade cultural e da memória coletiva, a arte tumular ainda não é adequadamente abordada. A análise revelou que os documentos que orientam a elaboração curricular das escolas carecem de uma inclusão explícita dessa expressão artística, que poderia enriquecer o ensino de Artes e promover uma compreensão crítica da identidade cultural. O estudo sugere a necessidade de mobilização docente para integrar a arte tumular ao currículo, permitindo que os alunos desenvolvam uma apreciação estética e crítica das manifestações artísticas presentes nos cemitérios, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e interdisciplinar.

Palavras-chave: Espaço Cemiterial. Arte Tumular. BNCC. DCTMA.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). E-mail: Paula.aquino@discente.ufma.br
- 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). E-mail: jorgesantos96silva@gmail.com
- 3 Doutor em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm). E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br



INTRODUÇÃO

A arte, em sua essência, pode ser definida como a produção intencional de obras que expressam a subjetividade humana (HOUAISS, 2011). No caso da arte tumular, essa expressão se manifesta nos cemitérios, desempenhando um papel de grande relevância ao representar quem foi uma pessoa e ao oferecer a possibilidade de eternizá-la. O espaço cemiterial, além de guardião da memória coletiva, funciona como um revelador de aspectos históricos e sociais que influenciam a dinâmica das sociedades, desde as mais antigas até a contemporaneidade. Através desse espaço, é possível compreender como os símbolos se manifestam, bem como seus significados e significantes, preservando uma cultura da morte que perpetua a memória em um lugar rico em história e identidade cultural.

Embora a arte tumular em suas necrópoles⁴ revele valiosos aspectos culturais e históricos, percebe-se uma lacuna significativa no campo educacional quanto à sua inserção nos currículos e práticas pedagógicas. Em um contexto em que a educação básica busca promover uma formação integral e crítica dos estudantes, é pertinente questionar: até que ponto os documentos curriculares e as práticas educativas têm incorporado a discussão sobre a arte tumular como expressão cultural, histórica e social? Além disso, como as escolas têm abordado essa temática, e de que forma essa discussão pode contribuir para a compreensão da memória, da identidade e da cultura da morte nas sociedades contemporâneas?

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar como os documentos orientadores dos curriculares da educação básica, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), têm incorporado a discussão sobre a arte tumular como expressão cultural, histórica e social para a formação crítica dos estudantes. Essa discussão é de grande relevância, pois amplia o conjunto de temas abordados no ensino de

4 Palavra de origem grega que quer dizer cidade dos mortos.



arte e de outros componentes curriculares, tais como história, promovendo uma educação que valorize a memória coletiva e estimule reflexões sobre aspectos frequentemente marginalizados no ambiente escolar. Ao incluir essa temática nas práticas educativas, vai-se além da mera preservação do patrimônio cultural, proporcionando uma prática interdisciplinar.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa foi uma revisão de literatura, fundamentada na abordagem qualitativa, que visa compreender como a arte tumular tem sido tratada em documentos curriculares e práticas pedagógicas. Segundo Gil (2008), a revisão de literatura é uma técnica que permite ao pesquisador explorar o estado da arte sobre determinado tema, identificando as principais contribuições e lacunas no campo de estudo. Assim, foram revisados artigos científicos, livros e dissertações publicadas, buscando compreender as discussões teóricas e as evidências empíricas sobre a arte tumular no contexto educacional.

Além disso, o procedimento metodológico seguiu as diretrizes apontadas por Marconi e Lakatos (2017), que destacam a importância de uma sistematização rigorosa na seleção e análise das fontes revisadas. A análise foi conduzida de forma descritiva e analítica. Dessa forma, a revisão de literatura permitiu o reconhecimento de lacunas na inserção dessa temática nos currículos escolares, possibilitando uma discussão mais aprofundada sobre a relevância pedagógica do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Ao ser desenvolvida seu objetivo foi de promover uma educação de qualidade e garantir equidade, oferecendo



um currículo comum para todas as escolas do país. Além disso, tem a proposta de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, étnica ou regional.

A BNCC, também busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos e sobretudo desenvolver competências e habilidades necessárias para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração. “A educação deve promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes” (Brasil, 2018, p. 35). Esse documento reconhece também a importância da tecnologia na educação, incentivando o uso de recursos digitais e novas metodologias para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode negar que a BNCC é um marco importante na historiografia da educação brasileira, buscando alinhamento e coerência nos currículos das escolas de todo o país, porém diversas críticas desde sua implementação foram tecidas acerca dessa base curricular, como por exemplo a fragmentação do conhecimento ignorando a interconexão entre diferentes áreas do saber, além de favorecer algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

As propostas apresentadas pela BNCC, que retratam a ênfase nas competências e habilidades tomadas sob o enfoque socioemocional, parecem oferecer uma supremacia desse aspecto aos outros componentes do desenvolvimento humano, desfavorecendo uma concepção de desenvolvimento integral (Vital; Urt, 2022, p. 256).

Há preocupações ainda, de que a BNCC ameace a autonomia dos professores, impondo um “currículo padronizado que pode não se adaptar às necessidades específicas de cada sala de aula e comunidade escolar.” Quando os Sujeitos da ação educativa são outros as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar ou popular são obrigadas a ser outras” (Arroyo, 2014, p. 46). Com isso, devido uma grande extensão territorial em nosso país homogeneizar o conhecimento e uniformizar o ensino, não parece ser o caminho



mais correto, principalmente em um documento que se diz valorizar e cobrar o protagonismo do estudante.

No caso do componente curricular Arte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fundamental e abrangente, integrando diversas linguagens artística como: a Arte Visual que inclui a exploração de diversas culturas visuais e a criação artística. São seis as dimensões do conhecimento em Arte: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões visam proporcionar uma experiência artística completa e integrada, favorecendo o respeito às diferenças e o diálogo intercultural. A partir disso, deve-se trabalhar com o estudante uma arte de maneira a contextualizar suas produções, seja no teatro, na dança, na pintura ou em qualquer manifestação artística, de maneira a despertar o conhecimento, principalmente aquele que faz sentido em seu cotidiano, na sua vida e na sua comunidade.

Na análise realizada foi percebido que BNCC não aborda diretamente a inclusão da temática relacionada à “arte tumular”, “arte em espaços cemiteriais” ou a qualquer outro conceito que se aproxime desse campo nos objetos de conhecimento. No entanto, a BNCC estabelece diretrizes que servem como parâmetro para a elaboração das habilidades e conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Conforme a BNCC:

Competência 1 - Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BRASIL, 2018, p. 196).

A partir da Competência 1, é possível inferir a viabilidade de trabalhar a arte em contextos diversos, incluindo espaços não formais, como os cemitérios, que possuem propriedades artísticas ricas e significativas. Assim, o currículo escolar não precisa ser proposto e realizado apenas dentro do ambiente escolar, podendo ser pensado e elaborado para fora do âmbito da sala de aula. Com isso, Queiroz et al. (2011.p 7) destacam que:



Todo e qualquer espaço pode ser utilizado para uma prática educativa de grande significação para professores e estudantes. Contudo, antes da prática é necessário construir um planejamento criterioso para atender ambos os objetivos – professores e estudantes. No planejamento, deve-se ter atenção, principalmente, com a segurança dos estudantes neste ambiente, para evitar imprevistos e também saber quais os recursos ali existentes que poderão ser utilizados durante a prática de campo com os estudantes.

Ao analisarmos outro documento de orientação curricular, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), observou-se uma fragmentação em relação à proposta de trabalho com a arte tumular na disciplina de Artes. O próprio documento reconhece que o ensino de Arte no ensino fundamental representa um desafio, especialmente no que se refere à sua transformação em uma experiência atrativa e significativa para os alunos. Nesse sentido, enfatiza-se a importância do papel do professor em desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam o contexto e a diversidade cultural da localidade onde os estudantes estão inseridos. Tal prática é importante para que os educandos possam apreciar e valorizar os elementos artísticos que compõem sua identidade cultural, promovendo, assim, uma conexão mais profunda com as produções artísticas de outros contextos temporais e espaciais (Brasil, 2021,).

Diante disso, sugere-se que o DCTMA considere a inclusão do estudo de espaços não formais, como os cemitérios, como uma possibilidade de ensino, a fim de desconstruir tabus⁵ existentes em nossa sociedade. Essa proposta representa uma oportunidade rica para integrar a arte tumular ao currículo de Artes. Segundo BORGES (2017,p.104) “*A circunscrição da pesquisa sobre a arte funerária no Brasil por tratar-se de um artefato material é de grande relevância para a história da arte e para a história cultural*”. Os cemitérios, enquanto espaços de arte e cultura, apresentam uma variedade de expressões artísticas que refletem a história, os valores e as tradições da comunidade local. Ao

5 Proibições que levam alguém a não fazer algumas coisas por medo de castigos divinos ou sobrenaturais.



explorar a arte tumular, os educadores podem incentivar os alunos a reconhecerem e valorizarem os elementos estéticos presentes nas sepulturas, mausoléus e esculturas que adornam esses locais, promovendo uma apreciação crítica das narrativas que esses espaços transmitem.

Além disso, a proposta do DCTMA e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de ajustar o currículo à realidade social do Maranhão e às especificidades locais se alinha com a possibilidade de explorar a arte tumular. Muitos cemitérios da região contêm representações artísticas que são reflexos da história e da cultura locais, permitindo que os educandos compreendam como essas expressões contribuem para a memória coletiva e para o reconhecimento da diversidade cultural. Dessa forma, os alunos tendem a compreender as produções artísticas de sua própria localidade, como também poderão estabelecer diálogos significativos com outras realidades culturais, tanto do presente quanto do passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O objetivo deste estudo foi analisar como os documentos orientadores dos currículos da educação básica, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), têm incorporado a discussão sobre a arte tumular como expressão cultural, histórica e social, visando a formação crítica dos estudantes. A pesquisa revelou que, embora haja diretrizes que promovem a inclusão da diversidade cultural e a valorização da memória coletiva, a arte tumular ainda se configura como uma lacuna significativa nesses documentos. Assim, se identificou a necessidade premente de incluir essa temática no ensino de Artes através da mobilização docente e da parte diversificada que cabe aos municípios, permitindo que os educandos desenvolvam uma compreensão mais aprofundada sobre os elementos estéticos e históricos que permeiam sua identidade cultural.

A inclusão da arte tumular no currículo de Artes se mostra pertinente, e essencial, considerando que os cemitérios são locais repletos



de expressões artísticas que refletem a história e os valores de uma comunidade. Ao explorar esses espaços, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica e uma apreciação estética em relação a manifestações artísticas frequentemente marginalizadas.

Este estudo abre novas possibilidades para investigações futuras que aprofundem a relação entre a arte tumular e a educação. Estudos focados na criação de materiais didáticos e na promoção de visitas a cemitérios como espaços de aprendizado podem contribuir significativamente para que a arte tumular seja reconhecida como um campo rico e necessário para o desenvolvimento de uma educação crítica e inclusiva, que valoriza a diversidade cultural e a memória coletiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. RJ: Vozes, 2014.

BORGES, Maria Elizia. 2013. “Arte funerária No Brasil: Uma Pesquisa Peculiar No Campo Das Artes Visuais”. *Locus: Revista De História*. 2013.

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

BRASIL. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

QUEIROZ, Andrea Garcia de. **A Caracterização dos Espaços Não Formais de Educação Científica para o Ensino de Ciências**.



BIBLIOTECA ESCOLAR E FORMAÇÃO DO LEITOR: DOS ESPAÇOS DESTINADOS AOS LIVROS À REALIDADE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Josiane da Silva¹

Raimundo Nonato de Pádua Câncio²

Resumo: No espaço escolar o professor é o responsável por apresentar os primeiros textos aos alunos e também por conduzi-los a uma leitura mais significativas e eficientes. Como as práticas leitoras são fundamentais para o desenvolvimento e a formação intelectual, é de extrema importância que a escola disponha de bom acervo e de um espaço físico adequado para proporcionar esse acesso em articulação com o todo escolar. Nessa direção, o objetivo central deste estudo bibliográfico é refletir sobre a contribuição da biblioteca escolar, e sua função social à formação leitora do indivíduo, tendo em vista o papel fundamental dos mediadores de leitura nesse processo. Os resultados indicam que para que biblioteca escolar cumpra a sua função de integrar-se ao ensino, ao invés de a leitura ficar restrita somente à sala de aula, é necessário sobretudo que o mediador/professor seja um profissional dinâmico e articulador com outros espaços, pois caberá a ele estabelecer a relação entre a biblioteca e os alunos, entre ela e o professor, e entre ela e os conteúdos.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Mediadores de leitura. Formação de leitores.

- 1 Graduada em Letras-Português, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), docente efetiva da rede municipal de ensino de Alto Alegre do Pindaré- MA, E-mail: jose.7silva@bol.com.br
- 2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Tocantinópolis- TO, E-mail: raimundo.cancio@ufnt.edu.br





INTRODUÇÃO

No dicionário Aurélio, o termo “biblioteca” está caracterizado como: substantivo feminino, que pode ter o significado de: sala ou edifício onde se pode consultar livros ou leva-los emprestado; e conjunto dos livros de uma pessoa. Ao se analisar as acepções, vemos que o termo não se restringe somente de livros, mas também ao espaço em que eles são dispostos ou guardados. Além disso, podemos dizer que envolve também as ações de leitura. Considerando essas necessidades, hoje já dispomos de vários tipos biblioteca: especializada, pública, virtual, escolar, etc. Cada uma com um objetivo específico e com um perfil de usuário próprio; mas todas com o mesmo objetivo, que é formar leitores.

Diante disso, no seu fazer, as bibliotecas cumprem a função de oferecer aos usuários os livros e infraestrutura bibliográfica e documental para auxiliá-los nas suas pesquisas, além de estudos e formação. Já as bibliotecas escolares têm como objetivo subsidiar alunos e professores nos seus afazeres escolares, por isso a necessidade de haver um bom acervo. Isso nos leva a entender que toda escola possui uma, ou deveria possuir uma biblioteca, seja ela pública ou privada. Mas ainda é uma realidade em nosso país que muitas escolas não possuem esse espaço. Nestes casos, as ações de leitura ficam restrita à prática do professor, que deverá levar o acervo até o aluno e assim oportunizá-lo o acesso à leitura e o conhecimento desse material.

A maioria das escolas públicas do país não é concebida com um espaço físico para a biblioteca, ficando muitas vezes o acervo empilhado nos armários ou expostos em cantinhos improvisados, estes denominados espaços de leitura, que mais se apresentam como depósitos, na secretaria da escola ou na sala da diretoria. Mesmo sabendo que é importante haver uma biblioteca, elas de fato não existem, porque ainda há um pensamento que considera que o livro didático é suficiente para toda a vida escolar do aluno.

Nessa perspectiva, o objetivo central deste estudo de caráter bibliográfico é refletir sobre a contribuição da biblioteca escolar, e sua





função social à formação leitora do indivíduo, tendo em vista o papel fundamental dos mediadores de leitura nesse processo. A pesquisa bibliográfica possibilita o alcance de várias informações, auxiliando na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de investigação (Gil, 1994). O levantamento do material bibliográfico centrou-se em livros, artigos e coletânea de textos.

Para embasar a discussão apresentada, utilizamos como referenciais teóricos alguns autores como: Foucambert (1994); Cosson (2009); Fernandes e Vieira (2009); Arena (2009); Lajolo (2005); e outros. O texto está dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discute os aspectos dos espaços destinados aos livros e realidade das bibliotecas escolares. Na segunda seção abordamos e discutimos a biblioteca, sua função social, e os mediadores de leitura.

OS ESPAÇOS DESTINADOS AOS LIVROS E REALIDADE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

É na educação infantil que as crianças iniciam o processo de inserção no mundo leitura e da cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover tais vivências. Para aprender a ler, por exemplo, é preciso estar envolvido pelos escritos dos mais variados, “[...] quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção” (Foucambert, 1994, p. 31).

Portanto, ler e aprender a ler “[...] é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos” (Foucambert, 1994, p. 37-38). Assim, aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas “[...] aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas cuja leitura se tem necessidade” (Foucambert, 1994, p. 37-38).

Mas sabemos que no Brasil há poucas bibliotecas nas escolas, o que contribui para que a formação do leitor não aconteça de forma



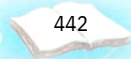


plena, ficando restrita somente à sala de aula e, mais ainda, ao professor de Língua portuguesa. O que vemos também são algumas escolas sem interesse, sem preocupação com este espaço, o que vai desde os gestores das escolas até os professores, pois muitos entendem como uma responsabilidade somente do poder público; ou seja, ninguém quer tomar para si essa responsabilidade. Além disso, não há incentivo para a formação de profissionais especializados na área, visto que os postos de trabalho para esses profissionais são poucos, o que acaba contribuindo para a sustentação dessa realidade.

Dito isto, a organização do espaço escolar de leitura seria, a princípio, dos bibliotecários, que são profissionais formados em biblioteconomia. Cabe a eles a responsabilidade pela organização do acervo, bem como trabalhar em parceria com os professores e coordenadores pedagógicos para tornar esse espaço uma extensão da sala de aula. Mas a realidade é que pouquíssimas escolas dispõem desse profissional e em seu lugar são colocadas pessoas com formações diversas, e até sem formação alguma para trabalhar, tendo em vista que a biblioteca, no universo imaginário da sociedade, é só um depósito de livros, sem serventia nenhuma, e o livro é concebido apenas como algo que não tem tanta importância.

Nesse sentido Fernandes e Vieira (2009, p. 112) observam que mesmo que o profissional não seja formado em biblioteconomia “é interessante que se conscientizem da importância de seu papel não apenas como guardadores de livros, mas como seus disponibilizadores. E sendo pessoas que gostem de ler, podem, assim como os que estão nas salas de aula, multiplicar-se esse *gostar de ler*”. De acordo com Arena (2003), lemos porque temos necessidades que são criadas pelas relações sociais entre os indivíduos, por tal razão, a autora afirma que não lemos por hábito, gosto ou prazer. Por isso, a escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente.

No entanto, o espaço físico destinado à biblioteca, ainda é, em várias realidades deste país, inexistente ou; em muitas escolas há so-



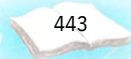


mente uma pequena sala onde os livros são colocados e os alunos os acessam sem orientação alguma, ou eles ficam “guardados” à espera de que algum professor possa utilizá-los. Essa mentalidade faz com que o objeto livro seja algo que deva ser preservado, porque pensam que os alunos não têm cuidado e assim vão estragá-los. Ou então pode ocorrer de alguns professores levarem os livros para casa e se apossarem deles, o que é muito comum na maioria das escolas nesse país.

Os espaços destinados ao livro são os mais improváveis possíveis: sala de aula, diretoria, depósito, entre outros. Nesse sentido, “a realidade brutal é a de que na escola, instituição culturalmente organizada para ensinar a ler, existe apenas um espaço reconhecido para isso, a sala de aula” (Arena, 2009, p. 160). E quando há falta dela, o local que era dos livros é cedida como sala para as crianças, ou seja, os livros mais uma vez são jogados em qualquer lugar e tratados sem grande importância. Essa atitude mostra a dicotomia existente na escola quando se trata da concepção de formação leitora que devemos oferecer ao aluno, e mais uma vez voltamos ao fato que somente o livro didático é “suficiente” no cumprimento desse papel.

Muitas vezes, a escola se vê também impotente diante da inexistência de espaço físico para os livros, de não haver uma política pública para a organização, distribuição e formação de mediadores para que possa difundir a prática da leitura, seus significados, além da conservação desse material. E, diante disso, predominam as interpretações de texto trazidas do livro didático, usualmente feitas a partir textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura, entre outros (Cosson, 2009).

É também por isso que a biblioteca por muito tempo foi percebida como o local que reunia o silêncio, um local sagrado, e, portanto, um espaço de difícil acesso, porque se pensava haver todo um ritual, isto é, um conhecimento do comportamento que deveria se ter para poder estar naquele local. Assim, “O silêncio e a austeridade das bibliotecas, lugares de livros, e das bibliotecas escolares, lugares de livros na escola, nasceram no mesmo lugar em que elas se consolidam como centro de cultura na Idade média” (Sousa, 2009, p. 161). Hoje, no entanto,





essa concepção deu lugar a novos conceitos, a biblioteca é vista como lugar de disseminação de cultura, troca de experiências, encontro de pessoas, estudo em computadores, apreciação dos livros sem o compromisso de que tem que “estudar”, ou seja, é também um local para “deleite”.

Pesquisa realizada pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), com base nos dados do Censo Escolar de 2022, mostra que apenas 3 em cada 10 escolas públicas brasileiras possuem biblioteca. O caso mais grave está na educação infantil, pois somente 18% das unidades apresentam o espaço para consulta e empréstimo de livros. E 52% dos alunos que estudam em escola pública os estabelecimentos não possuem biblioteca. Prado (1996, p. 8) observa que “[...] algo muito urgente para todas as escolas, e cuja falta tanto vem contribuindo para o esvaziamento cultural do povo brasileiro: a leitura. Os livros literários”.

Os ensinos infantil e fundamental destacam-se negativamente, pois 78% dos alunos da educação infantil, o que corresponde a quase 5,2 milhões de crianças, e 51% do fundamental, o que representa mais de 11 milhões de crianças, não possuem bibliotecas à disposição no ambiente escolar, já no ensino médio, esse percentual cai para 31%, equivalente a 2 milhões de estudantes. Os Estados com mais estudantes em escolas com bibliotecas são Minas Gerais (82%), Rio Grande do Sul (76%), Paraná (73%) e Goiás (69%). Rondônia registra 44% de estudantes em escolas públicas com bibliotecas 98% das escolas federais têm biblioteca. Nas redes estaduais, o número cai para 61% e nas municipais fica em 23%.

Os dados não refletem o que diz Lei Federal N.º 12.244/2010, que determinou que as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do Brasil contassem com bibliotecas, e concedeu o prazo de 10 anos, já esgotado, para a universalização destes espaços. Mas sabemos que não cabe somente a escola a função de inserir os alunos no mundo da leitura, “mas que compete a ela a tarefa de iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores da leitura” (Lajolo, 2005, p. 119), daí a responsabilidade com esses espaços, pois o





gosto pela leitura nasce de uma necessidade que é também criada pelo professor, seja pela apresentação de livros seja pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não.

A BIBLIOTECA, SUA FUNÇÃO SOCIAL, E OS MEDIADORES DE LEITURA

Sabemos que as bibliotecas também possuem a função principal, no processo de letramento do indivíduo, de formar leitores e bons leitores. Assim, na formação do leitor quanto mais contato e diálogo ele tiver com a literatura de variados gêneros discursivos, mais domínio ele terá sobre eles e poderá empregá-los mais livremente em situações concretas de comunicação, garantindo, assim, seu ingresso e participação ativa na cultura escrita. Nessa direção, pensamos na importância das bibliotecas nas instituições de ensino, principalmente nas públicas. Mas quando olhamos para a realidade das instituições de nosso país, vemos que elas quase inexistem, pois a cultura entre o que deveria ser e o que é, na realidade nos mostra o quão grande é a dicotomia entre esses dois pontos.

Os livros, ainda hoje, sofrem com a falta de um local específico para abrigá-los, de modos que os alunos tenham acesso aos acervos. Nas escolas em que há bibliotecas, esse local é garantido e, quando não existem, realidade da maioria das nossas escolas públicas, os livros ficam guardados em locais inapropriados, ficando a literatura impedida de “ter a vida concedida pelos pequenos leitores com seus professores, agentes que dão sentido aos livros e ao mundo revisitado, reinventado pela leitura e pelos modos de ler” (Arena, 2009 p. 162); ou seja, não basta ter o local para abrigar o acervo, é necessário que espaço tenha movimento, vida, seja ressignificado pelos professores e alunos, pois não são somente os objetos físicos que a caracterizam, que lhe dão vida, ela se constitui pela existência da interação entre professores, alunos, livros, professores da biblioteca, professor da sala





aula e gestores da escola. Todos esses agentes são imprescindíveis na sua constituição, são eles que dão vida e significado à literatura.

Com isso,

[...] é fundamental que as políticas de incentivo à leitura se descolem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura. O mais urgente, é investir em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país. “Mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada.” (Linard; Lima, 2008, p. 9, apud. Lajolo, 2005).

A biblioteca, assim, deve ser de acesso a todos e todas e estar preparada para a circulação das crianças e para o possível “barulho” produzidos por elas. Embora saibamos que muitas bibliotecas, mesmo havendo esse espaço, não dispõem de profissionais que melhor conduzam esse processo. É importante destacar que o Governo Federal, para garantir o acervo nas escolas públicas do país, criou o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) com o objetivo de propiciar melhores condições de inserção dos alunos da escola pública na cultura letrada no processo de escolarização. O propósito foi também mudar a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à literatura, bem cultural limitado a maior parte da população brasileira. Através do programa são distribuídos anualmente acervos as escolas públicas do país.

Esse programa foi criado em 1997 e atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. O PNBE se divide em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio; e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação





de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (Ministério do turismo, 2021).

Nas escolas, a organização do espaço escolar de leitura seria, a princípio, dos bibliotecários, profissionais formados em biblioteconomia, pois cabe a eles esse papel, e as ações de ensino aos profissionais de pedagogia. No entanto, podemos dizer que esses profissionais estão envolvidos com as diferentes possibilidades de ajudar os estudantes a terem acesso e a lerem as múltiplas linguagens que permeiam o contexto escolar e a vida fora da escola. Cabe a eles e a elas, estabelecer essas relações buscando nos alunos a autonomia na leitura. Trata-se de uma mediação que deve estar imbricada no processo ensino-aprendizagem, seja na biblioteca ou nos múltiplos espaços de aula, onde há circulação de conhecimentos, transforma-se num espaço de aprendizagem real do humano, de descoberta.

Grande parte dos responsáveis pelas bibliotecas não são os profissionais formados em biblioteconomia e sim profissionais provenientes de outros cursos, muitos de licenciaturas, e é importante que eles se conscientizem de que devem ler e gostar de ler, pois eles não são apenas guardadores de livros, mas disponibilizadores deles, referência no incentivo à leitura, pois ele guiará o usuário nas leituras e pesquisas, ensinará como circular entre os livros, perceber como eles são distribuídos e organizado.

Além da mediação de leitura literária, eles também são mediadores entre leitor-texto, “pois o mediador tem por função propiciar ao leitor o envolvimento se da informação. Como mediadores da leitura literária, fazem a ponte com o texto em sua amplitude e, quando possível, levá-lo a compartilhar o que foi lido com outros leitores (professores e colegas)” (Bortolin; Jurnior, 2009, p. 211). Isso se explica pelo fato de termos a necessidade de compartilhar, falar, dizer o que fez, o que viu, expor nossas visões e opiniões. Mas, na mediação do ambiente escolar, faz-se necessário um planejamento, porque ela deve ser mais reflexiva de forma a promover no leitor alterações cognitivas, afetivas e emocionais e na forma de comunicação e na interação social.

De outro modo, a leitura informacional está mais presente na vida do aluno do que a literária, visto que ele assiste TV, acessa à internet,



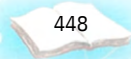


lê cartazes, faixa para se informar, entre outros. Assim, ela é um ato cotidiano e no contexto escolar está atrelada à busca do conhecimento sistematizado, muitas vezes para responder a atividades, fazer trabalhos e pesquisas exigidas pelo professor. Portanto, a leitura informacional “[...] tem sido impulsionada, menos pela curiosidade em aprender, e mais para o cumprimento dos conteúdos programáticos de diversificadas disciplinas.” (Bortolin; Jurnior, 2009, p. 213). O mediador tem que estudar, pois ele precisa saber guiar a mediação da informação, pois no processo educativo não transmitimos somente informação, mas criamos condições para sua produção.

Mas muitas vezes as escolas se veem impotentes diante da inexistência de espaço físico para os livros, de não ter uma política pública para a organização, distribuição e formação de mediadores para que possam difundir a prática, seus significados, além da conservação desse material. Como observa Cosson (2009), ao se referir ao ensino de literatura, o certo é que estamos diante da falência do ensino da literatura, pois, para ele, a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Sendo o letramento literário uma prática social, devemos compreender que ele é uma responsabilidade da escola (Cosson, 2009).

Cada escola, no seu planejamento, e também através do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), contemplar as ações e metas para o trabalho com a leitura, ou seja, o que a biblioteca escolar objetiva com seu trabalho e a sua função naquela unidade de ensino. Para isso, faz-se necessário que o professor e os bibliotecários conheçam os alunos, o potencial do acervo disponível, que compreendam a estrutura da literatura e, então, a partir daí eles estarão aptos a fazer a correlação correta entre criança e livro e, com isso, poderão desenvolver as atividades de fomento à leitura, de incentivo ao consumo do livro para que ele se torne algo familiar, concreto na sua vida escolar (Campello, 2010).

A biblioteca escolar assume então a função de ser suporte para as pesquisas recomendadas pelo professor. Mas, além disso, ela é responsável pela difusão da leitura, por despertar o gosto e o prazer pela literatura, construir conhecimento, de apresentar a criação e o caminho



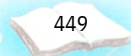


da cultura letrada. Assim, a sua relação com o leitor vai além do fim de ler em si mesmo; a relação com o leitor passa pela proficiência da leitura com fruição, pela ressignificação e pela construção de saberes. Sendo assim, podemos dizer que “A identidade da biblioteca escolar supera a concepção de espaço da cultura, da produção e leitura, da produção de textos escritos e o ponto de partida para a navegação pelo mundo virtual” (Arena, 2009. p. 165).

Contudo, atualmente, percebemos que os jovens buscam mais informações na internet do que na biblioteca. Todavia, o bibliotecário, o mediador de leitura ou o professor, deve mostrar para esse usuário que a internet nem sempre é uma fonte segura de informação e que ele precisa transformar a informação em conhecimento. Deve-se explicar aos estudantes que o conhecimento dá poder ao leitor de selecionar as informações, ou seja, saber pesquisá-las, seja na internet ou nos livros. Mas não afirmamos aqui, concordando com (Vieira; Fernandes, 2001, p. 110), que se deve ter resistência à internet, “[...] porém deve o professor da sala de leitura também deve trabalhar com informações nos mais diferentes suportes: dicionários, enciclopédias, revistas, sites etc. Hoje há sites informativos de qualidade para crianças”.

Para um trabalho mais sistemático, as bibliotecas escolares deveriam desenvolver projetos de leitura, de forma que abranjam a toda a comunidade escolar, porque com esse planejamento ela atrairá os usuários e os transformará em leitores, pois, como bem observa Cosson (2009), tanto os livros como os fatos, jamais falam por si mesmo; ao contrário, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Nessa direção, é importante observar que “Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]” (Lajolo, 2005, p. 7).

O incentivo à leitura, a busca pelo livro, a frequência na biblioteca escolar deve se dar logo no início da vida escolar da criança, porque assim ele vai compreendendo e valorizando a cultura letrada. Nessa etapa de escolarização é imprescindível o papel do mediador de lei-





tura, aquele que irá ler para a criança, despertar sua curiosidade e possibilitar a construção do indivíduo como leitor. Pois, ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade envolvente, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2009).

Ao professor cabe então criar condições para que esse encontro do aluno com as obras seja uma busca plena de sentido, para que ele próprio e para a sociedade em que todos estão inseridos. Mesmo sabendo que os espaços destinados ao livro são os mais improváveis possíveis, sala de aula, diretoria, depósito, e que “a realidade brutal é a de que na escola, instituição culturalmente organizada para ensinar a ler, existe apenas um espaço reconhecido para isso, a sala de aula” (Arena, 2009, p. 160), há o desafio do professor de partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Para isso,

[...] cabe ao professor planejar e conduzir tarefas escolares, dentre as quais está a leitura dos diferentes gêneros, mas a livre escolha dos alunos também é um momento importante na formação do leitor autônomo. Por isso é interessante deixar que os alunos façam suas escolhas ou se orientem pelas escolhas dos colegas (Fernandes; Vieira, 2010, p. 109).

Em vista dessas responsabilidades e do compromisso com a formação de leitores, em 2006 foi também criado o plano nacional do livro e leitura (PNLL) iniciativa da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo e do Ministério da Educação (MinC), constituído de um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas, empreendidos pelo Estado e sociedade (Federal, Estadual e municipal), que consolidou o resultado de sugestões de representantes de todas as cadeias relacionadas à leitura, e também de professores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade civil, empresas públicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral.





Todas essas ações objetivam o acesso ao livro e à cultura letrada. Mas a realidade nos mostra que o temos, ainda, são muitas escolas sem bibliotecas, tanto no tocante à inexistência de espaço físico, quanto à falta de bibliotecários. Os acervos com o tempo se perdem, porque não há quem cuide, que zele por eles, assim o acervo não cresce, e as escolas se perpetuam nessa triste situação. Mesmo com os programas sobre a criação de bibliotecas na escola vimos o quão difícil é para essas políticas se concretizarem de fato, porque os acervos que a escola tem são, em sua maioria, do governo federal. A escola pouco utiliza seus recursos para alimentar seu acervo, e os órgãos responsáveis também não têm muito interesse por esse segmento nas suas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto que teve o objetivo de refletir sobre a contribuição da biblioteca escolar, e sua função social à formação leitora do indivíduo, tendo em vista o papel fundamental dos mediadores de leitura nesse processo, pudemos verificar que para que a biblioteca possa cumprir sua função de integrar-se ao ensino escolar, faz-se necessário que o mediador/professor seja um profissional dinâmico, pois caberá a ele estabelecer a relação entre a biblioteca e os alunos, entre ela e o professor, e entre ela e o conteúdo.

Se a escola não tem um bibliotecário, ela precisa selecionar um profissional que possa realizar esse trabalho. Um profissional que goste de ler, que saiba se relacionar bem com os alunos. Que compreenda que a biblioteca não é somente um espaço de descanso, mas um local de muito trabalho. Esse profissional não pode ser remanejado sempre, é o que ocorre na maioria das escolas, todo ano eles são substituídos e isso leva a uma falha na estruturação, na organização, na sistematização e nas ações do trabalho da biblioteca, fazendo com que a cada ano haja um recomeço, assim, quando o profissional se familiariza com o trabalho e conhece o acervo, o ano praticamente acabou. A biblioteca precisa da permanência do bibliotecário/professor porque necessita consolidar seus trabalhos para que eles sejam contínuos e para que





as ações pedagógicas consolidadas promovam a produção do conhecimento na comunidade escolar.

Sabemos que a realidade da maioria das escolas sem bibliotecas é um fato, mas isso não impede que os gestores dessas unidades de ensino não possam estar implementando ações que venham a promovê-las, pois elas são de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é um espaço de construção de saberes. Contudo, acreditamos que é possível que, com todas as deficiências, as bibliotecas escolares possam desenvolver projetos de leitura, de forma que abranjam a toda a comunidade escolar, porque com esse planejamento ela atrairá os usuários e os transformará em leitores. Nesse processo, o professor continua com sua tarefa de criar condições para que esse encontro do aluno com as obras seja uma busca plena de sentido, para que ele próprio e para a sociedade em que todos estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de (org). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. São Paulo: Casa do professor, 2005.

Campelo, Bernadete. **A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem**. In: Coleção explorando o ensino: Literatura, v.20, Brasília: Ministério da Educação, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. SÃO PAULO: Editora Contexto, 2009.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; VIEIRA, Adriana Silene. **O acervo das bibliotecas e suas possibilidades**. In: Coleção explorando o ensino: Literatura, v.20, Brasília: Ministério da Educação, 2010.





FONSECA, Edson Nery da. **Introdução a Biblioteconomia**. 2. Ed. Brasília: Briquet de Lemos livros, 2007.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Marlene de (Org.). **Ciências da Informação e biblioteconomia**: novos

conteúdos e espaço de atuação. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2005.

<https://tcero.tc.br/2024/02/29/apenas-3-em-cada-10-escolas-publicas-do-brasil-possuem-biblioteca/#:~:text=Levantamento%20realizado%20pela%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20dos,p%C3%BAblicas%20brasileiras%20contam%20com%20biblioteca.>

<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. acesso em: 24 de out. 2024.

<https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. acesso em: 24 de out. 2004.



BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

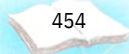
Lauzilene Matos Marques¹

Herli Carvalho de Sousa²

Resumo: O presente trabalho baseia-se na necessidade de promover uma educação mais inclusiva e diversificada, capaz de valorizar as diversas manifestações culturais presentes no Brasil. Diante disso, o problema de pesquisa está vinculado a qual forma estaremos compreendendo as principais lacunas curriculares que podem ser preenchidas para uma abordagem mais inclusiva sobre as práticas com brincadeiras afro-brasileiras. Incorporar essas práticas lúdicas no currículo também é uma forma de proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. A metodologia utilizada foi a revisão integrativa da literatura em relação à temática, abordando materiais publicados em livros, bibliotecas virtuais, entre outros. Desse modo, o trabalho é pertinente por permitir obter resultados positivos para o desenvolvimento das crianças por meio da valorização da cultura, de forma que os participantes sintam o sentimento de pertencimento ao participarem das brincadeiras.

Palavras-chave: Brincadeiras afro-brasileiras. Currículo. Educação Infantil.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM) em Alto Alegre do Pindaré Maranhão, e Professora de Educação Infantil no referido município. E-mail: marqueslauzilene@gmail.com
- 2 Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação e Formação Docente em Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM). E-mail: herli.sousa@ufma.br.





INTRODUÇÃO:

As brincadeiras afro-brasileiras deveriam está ocupando um espaço fundamental e significativo no currículo educacional, e dessa forma possa estar contribuindo para a valorização da cultura afrodescendente e para o desenvolvimento integral das crianças. Ao incluir essas brincadeiras, não apenas reconhecemos a riqueza cultural do Brasil, mas também promovemos a diversidade e o respeito às diferentes manifestações culturais presentes em nossa sociedade. Essa abordagem não se limita apenas ao aspecto lúdico, mas também é um instrumento eficaz para construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos. No contexto educacional, as brincadeiras afro-brasileiras podem ser integradas de diversas formas, por meio de atividades recreativas, de projetos interdisciplinares ou como parte do ensino de história e cultura. Essa inclusão não apenas enriquece o repertório de brincadeiras das crianças, mas também promove a compreensão e o respeito às tradições e saberes ancestrais das comunidades afrodescendentes. Ao incorporarmos essas práticas lúdicas no currículo, também estamos proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Isso fortalece a autoestima das crianças negras e afrodescendentes, permitindo que se reconheçam como parte integrante da sociedade e valorizando suas contribuições para construção da identidade nacional. Além disso, as brincadeiras afro-brasileiras também estimulam habilidades socioemocionais, como a cooperação, o respeito mútuo, a empatia e a valorização da diversidade. Esses aspectos são essenciais para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as culturas sejam respeitadas e valorizadas. Diante disso, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: tratar de qual maneira possa-se estar compreendendo quais as principais lacunas curriculares que podem ser preenchidas para uma abordagem mais inclusiva sobre as brincadeiras afro-brasileiras.



METODOLOGIA:

A metodologia utilizada foi uma revisão integrativa da literatura em relação à temática, abordando-se materiais publicados em livros, bibliotecas virtuais, entre outros. Em tese, há uma relação direta entre a inclusão das brincadeiras afro-brasileiras no currículo de formação de professores – conforme orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) – e a promoção de uma educação mais inclusiva, diversificada e justa, refletindo em um ambiente escolar mais receptivo à diversidade étnica cultural e contribuindo para a construção de uma identidade cultural mais ampla e respeitosa no Brasil. De acordo com as concepções de Sampaio e Mancini (2007), trata-se de um estudo de caráter integrativo sistematizado, assim como outros tipos de estudo de revisão, com uma forma de pesquisa que utiliza as fontes de dados da literatura sobre um tema definido. A escolha do tema sobre a inclusão das brincadeiras afro-brasileiras no currículo educacional e na formação docente justifica-se por conta de seu potencial para a promoção de uma educação mais inclusiva e diversificada, capaz de valorizar as diversas manifestações culturais presentes no Brasil. As brincadeiras afro-brasileiras não apenas fazem parte do patrimônio cultural do país, mas também têm função significativa na construção da identidade e no desenvolvimento das crianças, especialmente daquelas de origem afrodescendentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

De acordo com Felipe e Teruya (2014), a atuação da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Infantil é fundamental para promover a diversidade o respeito e a inclusão desde os primeiros anos da vida escolar dos alunos e alunas. A presença da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica leva à exploração de temas como arte, história, religião e tradições. A esse respeito, Felipe e Teruya (2014) destacam a função de incluir esses elementos culturais para promover a diversidade e o respeito à pluralidade étnico-cultural.



Embora não foquem diretamente em brincadeiras, sua abordagem ampla sobre a cultura afro-brasileira pode contribuir para a discussão sobre o lugar das brincadeiras tradicionais afro-brasileiras no contexto educacional. A contribuição de estudos como o de Felipe e Teruya (2014) está em trazer a visão do quanto é valioso desenvolver conhecimentos relacionado à cultura brasileira logo cedo na vida escolar de uma criança, ao mesmo tempo em que se trata de uma forma de inserir as crianças no universo da diversidade cultural afro-brasileira. Daí os autores refletirem não somente sobre a função da cultura afro-brasileira no currículo, mas indicarem como existe uma necessidade de garantir que não haja a exclusão dessas abordagens por parte dos educadores (Felipe; Teruya, 2014). Dessa forma, as práticas em torno das brincadeiras podem tratadas com mais seriedade nas discussões relacionadas à valorização da cultura africana no currículo e no contexto educacional. Com isso ao abordar a presença da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, Felipe e Teruya destacam a omissão de abordagens adequadas em sala de aula sobre as brincadeiras tradicionais afro-brasileiras. A ausência de discussões sobre essas brincadeiras pode refletir em perdas substanciais em relação à valorização da cultura afro-brasileira no contexto educacional. Portanto, um estudo como o dos autores traz informações que contribuem não somente com a função das brincadeiras no currículo, mas trata ainda das discussões que deveriam existir acerca da temática, sobretudo, porque a falta dessas discussões resulta em perdas cada vez maiores em relação à valorização cultural afro-brasileira. Diante disso, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) poderia ser uma ferramenta fundamental para incentivar a inclusão dessas brincadeiras e promoção de uma educação mais inclusiva e representativa. Por se tratar de um documento norteador, tanto por apresentar os objetivos de aprendizagem que os estudantes devem adquirir a cada ano de escolaridade, quanto para as práticas dos professores e professoras na organização de seu planejamento, a BNCC deveria incentivar a adoção de práticas que contemplem as brincadeiras afro-brasileiras. Essa ideia é corroborada por Ferreira (2020), que traz em seu artigo a rele-



vância da ludicidade que contempla as práticas com as brincadeiras, especialmente aquela que as tem como elemento primordial para as aulas; em contrapartida, a privação dessas práticas pode ocasionar uma carência relacionada ao verdadeiro valor da diversidade cultural afro-brasileira. Desse modo, em seu artigo sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino médio, Ferreira (2020) destaca a necessidade de abordar não apenas a história e a cultura, mas também as práticas lúdicas tradicionais afro-brasileiras, incluindo as brincadeiras. A privação de inclusão dessas brincadeiras nas aulas pode perpetuar debilidade relacionada à carência de valorização e reconhecimento da diversidade cultural. Por outro lado, é importante pensar em como a BNCC poderia fornecer diretrizes para uma abordagem mais abrangente inclusiva dessas práticas lúdicas. Portanto, as práticas lúdicas envolvendo a cultura afro-brasileira devem ser pensadas e executadas de forma ampla, com a consciência de que a BNCC deveria ter a responsabilidade de tratar dessas práticas e incluí-las de forma efetiva no currículo da educação infantil (Ferreira, 2020). Por esse motivo, a BNCC deveria estabelecer objetivos de aprendizagem específicos no que tange às práticas lúdicas afro-brasileiras, incentivando sua inclusão nas atividades curriculares. Estes objetivos poderiam abranger tanto aspectos culturais quanto aspectos pedagógicos das brincadeiras tradicionais afro-brasileiras. A esse respeito, Ferreira (2020) destaca a necessidade de abordar não apenas a história e a cultura afro-brasileiras, mas também as práticas lúdicas tradicionais e o que poderia ser refletido sobre elas nos objetivos da BNCC. A privação de inclusão das práticas lúdicas afro-brasileiras no currículo de formação docente pode gerar uma fragilidade significativa na promoção da diversidade e na construção de uma identidade cultural inclusiva. Pereira *et al.* (2022) discutem o mérito da inclusão das relações interculturais afro-brasileiras no Ensino Médio integrado, indicando que a falta de abordagem dessas práticas nos recursos nos custos de formação de professores pode limitar a compreensão dos educadores sobre a diversidade cultural e perpetuar estereótipos. Pereira *et al.* (2022) contribuíram para o debate sobre a função da inclusão de práticas lúdicas, apontan-



do que a falta dessa prática na formação docente ocasiona fragilidade no processo de construção inclusivo, podendo limitar os conhecimentos relacionados à diversidade cultural. Essa lacuna no currículo de formação docente pode resultar em professores menos preparados para lidar com a diversidade étnico-cultural em sala de aula, contribuindo para reprodução de práticas pedagógicas tradicionais que não contemplam a riqueza das brincadeiras afro-brasileiras e sua relevância na construção de uma identidade cultural inclusiva. Além disso, a falta de inclusão dessas práticas lúdicas nos currículos de formação docente pode refletir uma ausência de valorização e reconhecimento das contribuições culturais nas comunidades afro-brasileiras. Viana (2020) destaca a função de incluir diferentes perspectivas étnico-culturais no currículo – o que também se aplica à formação de professores –, já que a ausência de abordagem das brincadeiras afro-brasileiras pode gerar professores menos sensíveis às especificidades culturais de seus alunos e capazes de contribuir para um ambiente escolar ensino e receptivo à diversidade. A pertinência do estudo de Viana (2020) está em como problematizar a relevância da formação docente como algo atrelado a diferentes perspectivas, fazendo com que esses docentes estejam mais preparados para compreender as especificidades dos alunos e alunas. Entretanto, a carência de inclusão nas práticas lúdicas afro-brasileiras nos currículos de formação docente pode representar um obstáculo para a promoção de uma educação mais equitativa e justa. Por exemplo, Freitas (2016) discute os desafios enfrentados pela criança negra na sociedade brasileira, pois há a ausência de uma formação docente que contemple a valorização das brincadeiras afro-brasileiras, realidade que justamente pode contribuir para a reprodução de desigualdade estereótipos no ambiente escolar. Freitas (2016) define ainda as condições e os desafios enfrentados pelas crianças negras em nossa sociedade e aponta que a formação docente capaz de contemplar a valorização da cultura afro-brasileira impacta de forma significativa no processo de desigualdade, especialmente no ambiente escolar. Nesse contexto, a BNCC poderia desempenhar uma função fundamental ao estabelecer diretrizes claras para a inclusão e valoriza-



ção dessas brincadeiras no currículo de formação de professores, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada. A integração das brincadeiras afro-brasileiras no currículo educacional, especialmente no contexto da formação docente, é essencial para promover uma educação mais inclusiva diversificada e justa. A análise de diversos estudos discutidos aqui, como os de Felipe e Teruya (2014), Ferreira (2020), Pereira *et al.* (2022), Viana (2020) e outros, destaca a função da valorização das práticas lúdicas tradicionais afro-brasileiras como parte integrante da cultura e identidade no Brasil. A omissão da inclusão dessas brincadeiras nos currículos de formação de professores tem como consequência a vulnerabilidade na promoção da diversidade e no reconhecimento das contribuições culturais das comunidades afro-brasileiras. Nesse sentido, a BNCC surge como uma ferramenta fundamental para estabelecer diretrizes claras que incentivam a inclusão e a valorização dessas brincadeiras, oferecendo aos educadores um recurso necessário para compreender, respeitar e integrar essas manifestações culturais em suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Em síntese, o estudo reafirma a função das brincadeiras afro-brasileiras no contexto educacional, destacando sua relevância para a formação e construção de uma sociedade mais justa. Além disso, os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas por meio das brincadeiras não apenas enriquecem o currículo escolar, mas também promovem a valorização da diversidade cultural, aspecto essencial para a formação cidadã. Vale ressaltar que a inclusão das brincadeiras afro-brasileiras como parte integrante do processo educacional visa uma educação capaz de realizar transformações sociais. Ao longo desse resumo, buscamos compreender o lugar das brincadeiras afro-brasileiras no currículo escolar e, ao final, fica claro que elas desempenham uma função fundamental na construção da identidade cultural dos estudantes. Dessa forma, faz-se necessária a formação adequada para educadores sobre temas que refletem a diversidade cultural e as práticas inclusivas. Em razão disso, é fundamental que professores e profes-



soras estejam preparados para abordar esses temas em sala de aula, de modo que não venham a subestimar as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: A educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/mw7decx9> Acesso em: 10 ago. 2024.
- FREITAS, Liliam Teresa Martins. Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira? **Scientia Tec**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 39-52, jun./dez. 2016. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/1494> Acesso em 20 abr. 2024
- FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 114-126, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2014.3.4.114-126> Acesso em: 20 abr. 2024.
- FERREIRA, Eliete Mota. Ensino de história e cultura-afro-brasileira no ensino médio da educação básica. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 69-83, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.2020.v3.n4.69-83> Acesso em: 20 abr. 2024.
- PEREIRA, Cassia Maria de Sousa; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira de; MALDANER, Jair José; RYTHOWEM, Marcelo. Estudo de relações interculturais afro-brasileiras no ensino médio integrado: dos marcos legais à organização curricular. **Revista Signos**, Lajeado, ano 43, n. 1, p. 65-86, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v43i1a2022.3074> Acesso em: 20 abr. 2024.



SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 20 abr. 2024.

VIANA, Isabel Carvalho. El lugar e o tempo da diversidade cultural no currículo. **Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto**, Tegucigalpa, v. 1, n. 2, p. 111-123, jul./dic. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i2.9837> Acesso em: 20 abr. 2024.



CONCEPÇÕES DE ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Aldeide Pereira da Silva¹
Marcos Fábio Belo Matos²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a conjuntura da produção do texto escrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com suas características e contradições; e como objetivos específicos: compreender a organicidade da BNCC no componente Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar as concepções de escrita na BNCC. Para tanto, utilizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como principal característica a objetivação do fenômeno a ser pesquisado e realizamos também uma pesquisa documental e bibliográfica, a partir do documento BNCC. Estruturalmente, o artigo contempla: um breve histórico da origem do Currículo e algumas de suas concepções; um tópico “Conhecendo a BNCC” – em que buscamos entender melhor o processo de criação e organização do documento; outro sobre “O tratamento da Língua Portuguesa na BNCC” – em que procuramos evidenciar as diferentes concepções de linguagens construídas historicamente, o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e os cuidados que isso exige das escolas ao utilizá-las como instrumentos pedagógicos; em seguida, o item “O Eixo da Produção de Textos na BNCC” – quando retomamos a questão da linguagem e sua relação com a escrita; a seguir, trazemos outras concepções de escrita não abordadas na BNCC no tópico “Mas, afinal, o que é escrever?”; encerramos com a descrição dos passos metodológicos de nossa análise

1 Mestranda da Turma 1/2023 do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE/UFMA – Centro de Ciências de Imperatriz – MA, Mestrado Profissional em Educação, referente ao convênio firmado entre UFMA e a Prefeitura Municipal de Alto Alegre do Pindaré – MA.

2 Pós-Doutor em Comunicação, professor do PPGEPE/UFMA.



e com nossas considerações finais, que espera por você, leitor/a, para fazer parte deste diálogo instigante. Por fim, concluímos esta análise entendendo que a BNCC é um documento necessário, mas não se configura como o “currículo do país”; que ele concebe o texto como centro do componente Língua Portuguesa, considerando as diferentes formas de linguagem, dando ênfase ao desenvolvimento dessa prática por meio do uso das TDICs. Contudo, ponderamos que é preciso levar em conta os diferentes contextos socioeconômicos dessas crianças, para que não se corra o risco de, em vez de incluí-las em uma pedagogia de multiletramentos, ao priorizar o trabalho de produção de textos por meio das mídias digitais, acabe-se por excluí-las, por não saber conduzir esse processo de forma adequada, já que, para desenvolver um trabalho como esse, exigem-se professores/as capacitados/as.

Palavras-chave: Concepção de escrita. Base Nacional Comum Curricular. Formas de linguagem. Produção de textos.

INTRODUÇÃO

O currículo, como campo de análises, debates e construções sociais, torna-se um documento de suma importância no âmbito das escolas públicas e privadas de nosso país. A escrita, construída historicamente como prática social e modificada ao longo dos anos, pelos contextos e interações entre os sujeitos com as diferentes formas de linguagem, carrega em seu processo de desenvolvimento uma complexidade que merece um destaque todo cuidadoso na elaboração de um currículo.

Diante dessa relação currículo/escrita, originou-se o interesse de analisar a produção escrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que esta é hoje o documento norteador dos currículos das escolas de todo o Brasil.

É importante ressaltar que este interesse integra as investigações para construção da minha dissertação de mestrado, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGE-





PE/UFMA – Centro de Ciências de Imperatriz – MA, realizado pelo convênio do PPGEPE/UFMA com o município de Alto Alegre do Pindaré – Maranhão.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a conjuntura da produção do texto escrito na BNCC, com suas características e contradições; e como objetivos específicos: compreender a organicidade da BNCC no componente Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar as concepções de escrita na BNCC.

Para tanto, esta pesquisa se deu por meio de uma abordagem qualitativa, pois traz como principal característica a objetivação do fenômeno a ser pesquisado, por meio da compreensão da percepção subjetiva do sujeito, a qual terá uma descrição e explicação com base na relação definida entre o sujeito e o contexto no qual o fenômeno está inserido (Silveira e Córdova, 2009).

Realizamos também uma pesquisa documental, que, segundo Pádua (1997, p. 62),

[...] é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Para completar a pesquisa, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, a qual “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p.44).

A estrutura deste trabalho contempla: um breve histórico da origem do Currículo e algumas de suas concepções; um tópico “Conhecendo a BNCC” – no qual buscamos entender melhor o processo de criação e organização do documento; outro sobre “O tratamento a Língua Portuguesa na BNCC” – em que procuramos evidenciar as diferentes concepções de linguagens construídas historicamente e entender a forma como este documento aborda essas concepções; em seguida, o item “O Eixo da Produção de Textos na BNCC” – quando



retomamos a questão da linguagem e sua relação com a escrita e trazendo outras concepções de escrita não abordadas na BNCC; encerramos com nossa análise nas considerações finais.

CURRÍCULO: Origem e concepções

Atualmente, questões relacionadas a origem, concepções, construções e intencionalidades do Currículo têm sido pautas de diversos eventos educacionais, uma vez que compreender esses contextos é fundamental para a reflexão, elaboração e execução das práticas docentes e pedagógicas.

Por isso, faz-se necessário trazermos, embora resumidamente, a origem do Currículo e algumas concepções teóricas já formuladas ao longo da história.

A palavra *Curriculum* é originária do latim *currere* e “significa curso, caminho” (Bastos, 2013, p. 3). Segundo Macedo (2017), os primórdios da orientação curricular já eram uma preocupação desde o período clássico grego, no qual Platão, em sua obra “A república e As leis”, demonstrava que a organização dos conteúdos deveria ser feita por áreas de conhecimento diversificadas. Perspectiva curricular que perdurou por toda a Idade Média.

Na virada do século XIX para o século XX, foi consolidado o currículo como hoje é conhecido, em sua versão moderna, com saberes coerentes e uma estrutura didática para sua transmissão. Mas, para alguns autores, essa estrutura curricular revelou-se incapaz de responder às novas necessidades educativas, cultivando principalmente sua função de controle (Macedo, 2017).

Ainda segundo Macedo (2017), no Brasil, o início da história do pensamento curricular é datado de 1920. Crítica, cotidiano e processo são categorias que direcionarão os estudos do currículo entre nós, buscando superar as visões funcionalistas, psicologizantes e reproducionistas que permearam por muito tempo neste campo.

Assim, nos anos 1990, o currículo passou a ser visto como um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de inte-



resse educativo protagonizadas pelos diversos atores sociais (Macedo, 2017).

Neste contexto, diferentes concepções de currículo foram se constituindo e provocando análises, tanto de aceitação quanto de crítica e rejeição. Macedo (2017) inspira-se em Bourdieu para conceituar o currículo como campo. Assim, diz que há uma alteridade histórica que caracteriza este campo e que distingui-lo bem é um ato intelectual e pertinente.

De acordo com Apple (1989), o currículo é instrumento de poder, ideologia e cultura. Por meio dele, objetiva-se construir o conhecimento, garantir a aprendizagem e estruturar tempos e espaços. O currículo é, acima de tudo, uma disputa ideológica e política. Para este autor, o currículo e sua relação com as questões educacionais sempre fizeram parte de um contexto histórico de debates de classe, raça, gênero e religião em todo o mundo, atrelado aos objetivos industriais e comerciais de muitos países.

No campo educacional, o currículo é um território fecundo de discussões de diferentes saberes, por isso há a necessidade de um documento prescrito que sirva de base, de norte, para a criação de currículos próprios dentro de cada unidade de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que este documento e os currículos

[...] têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2018, p. 16).

Diante do exposto, Macedo (2017) diz que é preciso compreender o argumento histórico elucidativo sobre o currículo, uma vez que nos permite dizer que o currículo se constitui num campo, por sua solidez, complexidade e pelo poder que emana, enquanto configurador sócio-epistemológico importante nas formações, que requer um processo de



aprimoramento e de debate comparado a sua significância política e sócio-educacional.

CONHECENDO A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, constituindo-se o documento normativo das escolas públicas e privadas que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos e alunas devem desenvolver ao longo das etapas aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos e alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Neste sentido, seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que os/as estudantes têm direito. Segundo a própria BNCC (Brasil, 2017, p. 7),

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

O documento em si segue uma estrutura organizacional, na qual o conceito de competência é destaque entre os processos de mobilização de todas as aprendizagens. Assim, são dez³ as competências gerais consolidadas pedagogicamente, para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam efetivados.

O TRATAMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

A Língua Portuguesa, enquanto componente curricular da educação de nosso país, enfrenta inúmeras questões didático-pedagógicas, por

3 Todas as competências podem ser lidas neste link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>





conta da dimensão de sua função metalinguística. As escolas passam por muitos desafios no ensino desse componente, principalmente quando não se tem claro as relações que as diferentes formas de linguagem estabelecem, tanto no contexto escolar quanto nas interações cotidianas.

Nisto, consideramos impossível falar do componente Língua Portuguesa sem trazer para o contexto a questão da linguagem, que, para Bakhtin (apud Vieira, 2009), é uma forma de interação social e somente acontece no meio social, na relação com o/a outro/a. A linguagem é um objeto social e a comunicação só é possível por meio de enunciados completos, ou seja, por meio de textos.

Miller (1998) acrescenta que a linguagem se constitui como poderoso meio de socialização do homem e de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, dentre elas, o pensamento. Dessa forma, a produção de textos é uma prática relacionada à linguagem e esta pode ser compreendida de diferentes maneiras.

Na BNCC, o componente Língua Portuguesa estabelece diálogos com diferentes documentos de orientações curriculares que foram produzidos nos últimos anos, assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já faziam ao conceituar a linguagem como “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Neste cenário, a BNCC enfatiza que tem em sua proposta de produção escrita o texto como o centro do processo, enquanto unidade de trabalho. Que os textos estão sempre relacionados em seus contextos de produção, de modo a desenvolver as habilidades quanto ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Considerando as propostas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC diz que

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (Brasil, 2018, p. 67).



Todavia, esse componente curricular na BNCC busca relacionar os documentos e orientações curriculares já existentes às pesquisas atuais sobre o ensino de Português e às transformações das práticas de linguagem que ocorreram neste século, muitas delas provenientes do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Assim, para a BNCC, as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novos gêneros e textos sempre mais multimidiáticos e multissemióticos, bem como novas formas de produção, disponibilidade, réplica, configuração e interação.

Podemos, então, observar que a BNCC defende que as escolas contemplem a prática de linguagem e de produções de textos a partir do uso das TDIC, como produzir gifs e memes, entre outros textos das mídias digitais, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal aconteçam de forma desigual (Brasil, 2018).

A BNCC destaca ainda que o uso dessa estratégia não refuta o trabalho com os gêneros escritos e/ou impressos, como as “notícias, reportagens, entrevistas, artigos de opinião, charge, tirinha, crônica, próprios da literatura escrita e do impresso, mas contempla também os novos letramentos, essencialmente digitais” (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que é imprescindível que o texto seja o ponto de partida do trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, principalmente, nas aulas de produção escrita, pois uma palavra isolada não tem o poder de comunicação que os contextos sociais exigem e que a prevalência do ensino de um conjunto de regras gramaticais de forma solta, descontextualizada, não considera as falas dialetais e não permite ao aluno e à aluna refletir, por meio de atividades práticas de escrita, sobre o uso desse conjunto de regras.

Sobre isso, Travaglia (2009, p. 101-102) reforça que há uma centralização maciça no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica, em que parte do tempo durante as aulas está voltada para a “classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto, noções de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação”.



De acordo com a BNCC, no componente Língua Portuguesa cabe às escolas proporcionarem “aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68).

No tratamento do ensino de produção escrita, tendo o texto como centro do processo, essa relação entre o digital e o convencional, pode correr o risco de uma exclusão maciça das crianças que não têm acesso ao uso das tecnologias, sem contar que este trabalho requer profissionais capacitados/as teórica, didática e pedagogicamente para intervir nesse processo de ensino e, consequentemente, na construção da aprendizagem. Sobre isso, Rojo (2012, p. 29) reforça que “o trabalho da escola sobre esses alfabetismos” requer possibilidades práticas que deem condições aos alunos de serem “analistas críticos, capazes de transformar... discursos e significações, seja na recepção ou na produção”.

Contemplar o “cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (Brasil, 2018, p.70), como sugere a própria BNCC, é fundamental no contexto de produção escrita, mas isso sem desconsiderar as diferentes situações estruturais e didático-pedagógicas que muitas escolas, professores/as e crianças enfrentam.

O EIXO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA BNCC

Ao tratar deste eixo, enquanto processo intrínseco da prática social, é imprescindível que retomemos a questão da linguagem. Neste sentido, Miller (1998) reforça que a linguagem é um processo humano antigo que, ao longo dos anos, sofreu influências do contexto sócio-histórico de cada época, portanto, pode ser concebida de diferentes formas.

A Base Nacional Comum Curricular, compreende “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76), que vão desde construir



um álbum com personagens famosas, passando pela narrativa de fatos cotidianos, escrita de verbetes, sistematização de análise de estudos, até a produção de artigo de opinião, reportagens, entre outros gêneros⁴.

O documento enfatiza que as habilidades de produção de texto não devem ser concebidas nem desenvolvidas de forma imprecisa, sem contexto, “mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p.78). E ainda continua:

Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas (Brasil, 2018, p.78).

Como podemos observar, o documento deixa uma abertura que nos permite aprofundarmos sobre a concepção de escrita, de modo que esta não fique fragmentada, sem uma base teórica mais consistente, que permita reflexões mais densas e análises mais elaboradas sobre essa construção social, sobre essa prática ainda tão discriminada no processo de ensino dentro das escolas.

Portanto, faz-se necessário trazermos para essa análise alguns conceitos e concepções já elaboradas acerca desse processo de produção de textos, para nos ajudar a entender melhor algumas questões que permeiam o trabalho desse eixo no cotidiano das salas de aula.

Há uma variedade de evidências de que os estudos relacionados à escrita são muitos e ocorrem sob diferentes perspectivas. Assim, fica compreendido que o ensino de Língua Portuguesa sempre tomou por base as diferentes concepções de linguagem. Como ressaltam Koch e Elias (2012, p. 32), “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve”.

4 Sobre o tratamento de LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO – das práticas de produção de textos, o documento apresenta o quadro que pode ser visto neste link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>





É por isso que somos constantemente confrontados/as com situações em que a escrita ainda é vista como uma tarefa criativa ou um dom, que não exige reflexão e planejamento. Concepção que é contradita por Koch e Elias (2012, p. 32, grifos das autoras), quando se deparam com afirmações: “*escrita é inspiração; [...] escrita é expressão do pensamento; [...] escrita é domínio de regras da língua; escrita é trabalho* que requer a utilização de diversas estratégias por parte do produtor”.

Entender o ato de escrever envolve um percurso longo e complexo, tendo em vista a complexidade da escrita como prática social com funções específicas, materializada na forma de diferentes gêneros textuais e que precisa ser inserida sistematicamente nas aulas de Português, por meio de situações reais, com objetivos definidos.

Para confirmar o exposto, trazemos para a discussão Jolibert e Jacob (2006, p. 192), que destacam:

Escrever é produzir textos, ou melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades e projetos [...] é assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica. Escrever é reescrever, é um processo mais do que um produto ou, melhor, a qualidade e a adequação do produto depende da qualidade e da adequação do processo. [...], aprende-se a fazer textos produzindo diversos textos, em situações de comunicação real, com autênticos destinatários, no contexto de um projeto.

Logo, o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar o trabalho com os diferentes gêneros textuais, possibilitando aos alunos e alunas o contato e a produção escrita desses gêneros e fazendo-os entender que “o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias: linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção” (Koch; Elias; 2012, p. 36).

É importante considerar que a produção de um texto não é uma tarefa simples, isso requer uma série de estratégias e saberes que precisam ser ativados quando se escreve. Exige também reflexão, planejamento, escrita, reescrita e todos esses processos não ocorrem de modo natural, é necessário o ensino sistemático, intencional que contemple



o trabalho de análise linguística e de interação com a escrita (Matta, 2009).

Soares (2006, p. 48-49) descreve o ato de escrever como “um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até a tese de um doutorado”. Reforçando essa concepção de escrita, Marcuschi (2010, p. 65) diz que “produzir um texto pressupõe um sujeito não apenas atento às [...] necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva”.

Podemos constatar que as definições sobre o que é escrever são várias, entretanto, estão todas relacionadas à concepção de linguagem que toma a escrita como um processo de interlocução/interação e, conseqüentemente, toma por base os gêneros textuais como modelos desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer esta análise teórica da concepção de escrita contida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permitiu conhecer melhor tanto sua estrutura organizacional como também sua forma de conceber o componente Língua Portuguesa, o tratamento deste componente nas aulas de Português e como se projeta o trabalho com a produção de textos.

É válido salientar que não podemos negar a existência da BNCC nem sua contribuição como documento normativo para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas. Contudo, faz-se necessária uma conscientização de que este documento não pode ser considerado o “Currículo do País”, como muitos educadores e educadoras entendem que assim seja.

Ao tratar do componente Língua Portuguesa, percebemos que a BNCC entende que o texto é o centro do processo de produção escrita e que essa produção se dá em diferentes contextos, sempre considerando as diversas formas de linguagem, entre elas as práticas contemporâneas que dão ênfase ao uso das tecnologias digitais da informação





e comunicação (TDICs) nas escolas, argumentando que essas já fazem parte do cotidiano das crianças.

Todavia, quanto a isso, ponderamos que é preciso levar em conta os diferentes contextos socioeconômicos dessas crianças, para que não se corra o risco de, em vez de incluí-las em uma pedagogia de multiletramentos, ao priorizar o trabalho de produção de textos por meio das mídias digitais, acabe-se por excluí-las, por não saber conduzir esse processo adequadamente, já que, para desenvolver um trabalho como esse, exigem-se professores/as capacitados/as.

Por fim, no eixo da produção de texto, consideramos pertinente aprofundar as discussões sobre a concepção de escrita, trazendo autores e autoras para nos ajudar a compreender melhor essa relação que a escrita estabelece com o meio histórico, cultural e social, uma vez que escrever é uma prática emergente da sociedade.

Podemos concluir que escrever é uma ação que envolve inúmeros processos, os quais vão desde os conhecimentos linguísticos até as interações constituídas enquanto sujeitos socialmente participantes de diversas situações de comunicação, fora e dentro do contexto escolar e que, embora seja uma ação que deve ser sistematicamente ensinada, o processo em si é peculiar, sempre sendo necessário o ato de revisão do texto escrito.

Compreender o fundamento do currículo é extremamente importante para que as ações e atividades propostas, dentro do ensino de Língua Portuguesa, principalmente no eixo Produção Escrita, estejam em consonância com os objetivos pretendidos pela escola, que são formar pessoas com as habilidades de escrita de textos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR. Márcia Ângela da S. DOURADO Luiz Fernandes. (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018.
- APLLE, Michael W. Reprodução, contestação e currículo. In: APLLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, cap. 1, p. 19-54.



BASTOS, M. de A. **Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na universidade.** Disponível em:

https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/marcelo_de_andrade_bastos.pdf. Acesso em: 20 de set. de 2024.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In:

ROJO, R. MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LORENZI, G. C. C. PÁDUA, T-R. W. de. Blog nos anos iniciais do ensino fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R. MOURA, E. (orgs.)

Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MATTA, Sozângela Schemim da. Português: **Linguagem e Interação.** Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

MILLER, Stela. **O epilinguístico:** uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico - trabalho com narrativas. Marília, 1998.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-89.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. MOURA, E. (orgs.)



Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, D. T., & CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica.** Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Alessandra Jacqueline. **Algumas contribuições de Bakhtin para a área de aquisição da linguagem.** Disponível em:

<https://conversasbakhtinianas.blogspot.com/2009/10/algumas-contribuicoes-de-bakhtin-para.html>. Acesso em: 24 de out. de 2024.



CONCEPÇÕES DE LEITURA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elisangela Santos Paiva Vieira¹

Marcos Fábio de Belo Matos²

Resumo: O presente texto tem como objetivo conhecer as concepções de leitura dos professores e perceber a relação delas com os resultados do desempenho de alunos no que se refere à leitura. As dificuldades apresentadas por professores em encontros de formação estão, na maioria das vezes, relacionadas à leitura, que, para que aconteça de fato, é necessário a interação de fatores que vão além de uma simples decodificação. O entendimento de que os textos verbais e não verbais estão por toda parte e precisam ser interpretados pelas pessoas, por serem fundamentais ao seu desenvolvimento, reforça a importância do ensino da leitura. Nesse sentido, a pesquisa tem como título “Um olhar sobre as concepções de leitura de professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Alto Alegre do Pindaré/MA” e busca identificar as formas como a leitura é concebida pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental daquela cidade e se existe relação entre essas concepções e os resultados alcançados, quando se trata da aquisição da leitura. Para o alcance dos objetivos, este estudo utilizará análise bibliográfica, pesquisa qualitativa, exploratória, os dados serão coletados a partir da entrevista semiestruturada e, após análise dos questionários, serão propostas ações a fim de potencializar ou propor estratégias, com o intuito de melhorar os resultados alcançados.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Ensino da leitura. Leitura nos anos iniciais.

1 Pedagoga, mestranda do programa PPGEPE, UFMA - Imperatriz - elisangela.paiva@discente.ufma.br.

2 Professor do PPGEPE, UFMA - Imperatriz – marcos.fabio@ufma.br





INTRODUÇÃO:

Partindo do pressuposto de que a leitura é algo indispensável ao cotidiano das pessoas e que o ensino dela em sala de aula é fundamental, o presente trabalho trata das concepções de leitura de professores e professoras do Ensino Fundamental dos anos iniciais de Alto Alegre do Pindaré/MA, tentando verificar se o baixo desempenho dos alunos em leitura está relacionado com as concepções de leitura de seus respectivos professores. As produções sobre as concepções de leitura, as formações de professores não têm sido em vão, porém, o índice de alunos que não leem fluentemente demonstra que a leitura ainda é uma dificuldade observada em muitas escolas brasileiras, em especial no município de Alto Alegre do Pindaré, o que deixa claro a necessidade de um estudo mais profundo para potencializar o que já se tem e ir em busca de novos olhares, em se tratando das concepções de leitura dos professores e professoras e sua relevância para a formação de leitores competentes. O entendimento de que os textos verbais e não verbais estão por toda parte e precisam ser interpretados pelas pessoas torna imperativo um posicionamento de todos os professores a respeito dos resultados referentes ao ato de ler, que, como afirma Freire (2021 p. 35), “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. É importante garantir uma reflexão acerca das concepções de leitura apresentadas pelos docentes diante de situações reais de uso da leitura. Ao tratar das concepções de leitura, Colello (2010) aborda a forma clássica, em que a leitura se dá pela decodificação de códigos em uma associação grafofônica e o foco está na soletração, decifração, aplicação das normas de pontuação, entre outros, e a versão em que a leitura centra-se na ideia principal e permite apenas uma interpretação do que é apresentado no texto, impossibilitando o leitor de uma posição mais ativa. Para a autora, ambas priorizam o individualismo e limitam o pensamento do leitor/aluno, por ser de natureza monológica. Sendo assim, o referido estudo tem como objetivos: conhecer as concepções de leitura dos professores e



professoras dos anos iniciais Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Alto Alegre do Pindaré/MA; analisar a repercussão dessas concepções nos resultados alcançados pelo município; identificar quais as contribuições das formações de professores de Língua Portuguesa, quando se refere as suas concepções de leitura e propor, junto aos professores, a elaboração coletiva de um guia didático-pedagógico, contendo algumas concepções de leituras, que poderá contribuir com a prática pedagógica dos professores para a formação de leitores. A pesquisa pretende responder às seguintes perguntas: Quais as concepções teóricas metodológicas acerca de leitura que os professores de 1º ao 5º ano possuem? As concepções de leitura dos professores de Língua Portuguesa, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm ajudado no trabalho e na formação de leitores competentes? Como é realizada a formação dos professores que trabalham com Língua Portuguesa, no que se refere às concepções de leitura? Como a elaboração de um guia didático pedagógico, contendo algumas concepções de leitura, poderá contribuir com a prática pedagógica dos professores para a formação de leitores? Espera-se com a pesquisa conhecer e identificar as concepções de leitura dos professores e professoras de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as consequências delas nos resultados alcançados.

METODOLOGIA:

A pesquisa será desenvolvida a partir de um estudo bibliográfico, pois, de acordo com Gil (2002), ele é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos; nesse sentido, Lakatos (2003, p. 183) afirma que seu objetivo “[...] é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, publicadas ou gravadas”. A pesquisa será de natureza aplicada, que, segundo Pereira (2019, p.30), “[...] concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações,



grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação do problema e busca de soluções”. Também terá por base uma abordagem qualitativa, que visa à interpretação e não à quantificação. Segundo Ludke (1986 p.11), este recurso “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente pesquisado e a situação que está sendo investigada”. Esse prolongado contato entre o investigador e o investigado poderá permitir uma forte influência de um sobre outro. Quanto ao objetivo da pesquisa, será de cunho exploratório, o que, na visão de Pereira (2019 p.26), significa, “Examinar/explorar um fenômeno que ainda é pouco conhecido pelo pesquisador, permitindo a sua familiarização”. Os sujeitos da pesquisa serão cinco professoras de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que trabalham com turmas em que muitos alunos apresentam dificuldades na leitura e interpretação de textos. Para coleta de dados, serão realizadas: entrevista semiestruturada “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke, 1986 p.34), observação e análise de questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Esta pesquisa está ainda em fase embrionária, pois se trata de uma investigação para a produção da dissertação “Um olhar sobre as concepções de leitura dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de Alto Alegre do Pindaré/MA”. No entanto, espera-se, com esse trabalho, conhecer e identificar as concepções de leitura dos professores e professoras de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as consequências delas nos resultados alcançados pelos alunos e alunas. Quanto ao produto educacional deste trabalho de pesquisa, pretende-se, a partir dos resultados obtidos e analisados, elaborar, com a participação dos investigados, um guia didático-pedagógico, contendo textos referentes às concepções de leituras, relatos de experiências bem-sucedidas, sugestão de atividades, que poderão contribuir com a prática pedagógica



dos professores e fará parte do acervo de material pedagógico e será disponibilizado nas bibliotecas do município de Alto Alegre do Pinaré/MA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Considerando os atuais resultados apresentados no meio educacional, em se tratando de leitura, percebe-se que muito ainda precisa ser feito. E voltar um olhar para as concepções de leitura de professores dos anos iniciais pode ser uma alternativa para identificar qual a relação desses professores com a leitura e como a promovem em sala de aula. Quando se pensa em leitura e se analisam os resultados, logo se percebem lacunas que podem ser oriundas da forma como a leitura é concebida. Entender a leitura apenas como decifração dos signos linguísticos é limitá-la à decodificação, o que contraria a concepção de Freire (2021,p. 36), ao afirmar que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra,” pois, segundo Martins (1986 p.17), a leitura só acontece de fato “[...] quando começamos a estabelecer relações entre a experiência e a tentar resolver os problemas que nos apresentam - aí sim estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa”.

REFERÊNCIAS

- COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. “Concepções de leitura e implicações pedagógicas.” **Formação de professores, pais e alunos:** conferências Cemoroc no colégio Luterano São Paulo (2020).
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor:** Aspectos cognitivos da Linguagem. 5. ed. Campinas-SP: Pontes,1997.





- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LUDKE, Menga. MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO CANELA MEMORTUMRÉ, NA ESCOLA INDÍGENA RAIMUNDO ROBERTO KAPÊRTYC

Alisson Luís Avelar Ribeiro
Raimundo Nonato de Pádua Cândia

Resumo: Este artigo é oriundo de um projeto de pesquisa que visa compreender como a Cultura corporal, é incorporada no ensino formal através do currículo, promovendo a valorização da identidade cultural e o diálogo intercultural entre a Cultura Corporal e o currículo de Educação Física na educação escolar do Povo Canela-Memortumré em Fernando Falcão/MA metodologia inclui uma abordagem etnográfica através de uma pesquisa exploratória e qualitativa, com entrevistas e observação participante. Espera-se que o estudo contribua para políticas educacionais mais inclusivas, respeitando as tradições indígenas e enriquecendo o currículo escolar com práticas culturais locais. A pesquisa também busca fomentar a formação continuada de professores para integrar eficientemente esses elementos culturais no ensino, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e cortez.

Palavras-chave: Cultura Corporal, Currículo, Canela Memortumré, Educação Física

INTRODUÇÃO

Quando surgem as diversas formas de comunicação nas comunidades por meio de linguagens manifestadas pelo corpo, revelando-se como ferramenta em meio aos seus integrantes, denominamos o fenômeno como “expressão cultural”. É assim que a linguagem das interações humanas mostra o que é cultura. Desde o nascimento, as pessoas absorvem valores, normas e tradições sociais por meio de seus





corpos, ou seja, um conteúdo cultural é incorporado às suas formas de se comunicar. A cultura estabelece organização por meio de normas; no caso do corpo, seu domínio é essencial para moldar padrões culturais específicos.

De acordo com Souza Júnior (2010), a cultura corporal engloba práticas expressivas e comunicativas vinculadas às atividades corporais humanas. É preciso entender que práticas corporais se referem a atividades físicas específicas que as pessoas realizam. Exemplos incluem esportes, danças, jogos e exercícios, que são ações concretas e observáveis. Segundo o mesmo autor, a cultura corporal é um conceito mais amplo que engloba as práticas corporais, mas também inclui os significados, valores, normas e tradições associadas a essas práticas. É a forma como uma sociedade entende e valoriza suas atividades físicas, incluindo a história e a evolução dessas práticas ao longo do tempo. Portanto, enquanto as práticas corporais são as atividades em si, a cultura corporal inclui o contexto cultural e social dessas atividades. Juntas, elas formam um quadro completo das interações humanas com o corpo e o movimento dentro de uma sociedade.

Essas práticas são vistas como elementos da cultura física de cada grupo étnico e ganham significado de acordo com o contexto social em que são realizadas. Cada comunidade, cada grupo étnico possui uma cultura única, com diferentes formas de estrutura social, econômica e práticas físicas específicas. As atividades corporais das comunidades tradicionais contribuem para que os valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados através dos corpos dos indivíduos, baseados em suas tradições. A cultura pode ser entendida como o comportamento aprendido por meio da convivência social, a cultura física indígena é repleta de simbolismo, por isso a Indígena canela (qual nos propomos a pesquisar) detém a Identidade cultural peculiar, reveladas pelas práticas corporais para expressarem suas vivências recreativas, manifestações e linguagens com significados que surgem das situações em que ocorrem. Dada a diversidade do país é fundamental compreender que se trata de culturas de distintos povos indígenas, desenvolvidas em cenários diversos, de acordo com suas



localidades no território brasileiro e seu nível de interação com outras culturas em momentos históricos específicos.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa proposta investiga os elementos da cultura corporal indígena Canela e sua integração no currículo escolar, explorando a inter-relação entre a cultura corporal Canela-Memortumré e o componente curricular de Educação Física na educação escolar. O estudo busca identificar as possíveis tensões surgidas nesse processo. Os elementos da cultura corporal, como danças, atividades físicas lúdicas (jogos) e diversas práticas corporais tradicionais vivenciadas no território Timbira Canela, são analisados considerando a aplicação dos meios compulsórios da educação formal aos indígenas, bem como a importância dos espaços formais e não formais de aprendizagem.

Neste contexto, a pesquisa enfrenta a questão central: em que medida os elementos da cultura corporal Canela/Memortumré são abordados e integrados ao currículo da educação escolar desse povo? A investigação é relevante à medida que documenta e valoriza as expressões corporais dos Canela, tornando-se um recurso didático valioso para educadores e pesquisadores que buscam implementar práticas pedagógicas que respeitem e integrem as culturas indígenas.

Além disso, a divulgação desses conhecimentos tem o potencial de inspirar outras comunidades a desenvolverem projetos semelhantes, fomentando uma rede de troca de saberes que reforça a educação intercultural no Brasil. Assim, a pesquisa contribui significativamente para a preservação e promoção da riqueza cultural dos Canela, facilitando o diálogo intercultural e promovendo práticas educativas mais inclusivas e interdisciplinares.

A abordagem interdisciplinar deste estudo permitirá uma compreensão abrangente da realidade educacional dos Canela, integrando áreas do conhecimento como antropologia, educação, história, etnografia e estudos decoloniais. A partir dos dados coletados, a pesquisa visa contribuir para a criação de políticas públicas mais eficientes e



culturalmente adequadas no campo da educação indígena, enfrentando o desafio de garantir um ensino de excelência adaptado às particularidades de um grupo étnico distinto.

A inserção das tradições corporais dos povos nativos nos planos de estudo e práticas educativas melhora a vivência de aprendizagem, incentivando a valorização da diversidade. O currículo da escola indígena, pautado na interculturalidade, é construído de acordo com a cultura local, considerando a experiência dos estudantes, a comunidade, as cerimônias e os ensinamentos dos mais velhos. Espera-se que a implementação deste projeto enriqueça a cultura física e o conhecimento educacional dos indígenas Canela da aldeia Escalvado, em Fernando Falcão/MA, além de ter um impacto significativo na preservação cultural, no diálogo intercultural e no desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e interdisciplinares.

Ao documentar e valorizar as expressões corporais dos Canela, a pesquisa pode servir como um recurso didático para outros educadores e pesquisadores interessados em implementar práticas pedagógicas que respeitem e integrem as culturas indígenas. A divulgação desses conhecimentos pode inspirar outras comunidades a desenvolverem projetos semelhantes, criando uma rede de troca de saberes que fortalece a educação intercultural no Brasil.

3. CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

A pesquisa proposta investiga os elementos da cultura corporal indígena Canela e sua integração ao currículo escolar, focando na interação entre a cultura corporal Canela-Memortumré e o componente curricular de Educação Física, bem como nas possíveis tensões geradas nesse processo. O problema central a ser abordado é: em que medida os elementos da cultura corporal Canela-Memortumré são abordados e integrados ao currículo da educação escolar desse povo?

Essa pesquisa se baseia na análise de como os elementos da cultura corporal indígena estão sendo inseridos no currículo escolar no



contexto da Educação Física, componente curricular obrigatório da Educação Básica, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (artigo 26, parágrafo 3º, LDB 9394/96). Os conteúdos curriculares incluem dança, atividades físicas lúdicas (jogos) como a corrida de toras e diversas práticas corporais e qualidades físicas básicas inerentes ao desenvolvimento humano, presentes na cultura Canela/Memortumré.

A inserção da educação escolar formal em comunidades indígenas e a existência de outros espaços de interação tornam necessário compreender como os elementos da cultura corporal são trabalhados no contexto da educação escolar indígena dos Canela-Memortumré da Aldeia Escalvado, em Fernando Falcão/MA. A investigação verifica se os documentos oficiais que orientam a educação escolar abrem possibilidades para o diálogo intercultural e promovem o desenvolvimento de atividades com ênfase na cultura corporal desse povo, e se estão sendo implementadas estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, como flexibilidade, equilíbrio, força e resistência. Essas habilidades são essenciais para o futuro dos jovens, preparando-os para pescar, cultivar alimentos, explorar o mundo e desempenhar com sucesso suas atividades sociais e profissionais.

A integração da cultura corporal indígena ao currículo escolar, especialmente na disciplina de Educação Física, representa um avanço significativo no reconhecimento e valorização das tradições e práticas culturais dos povos originários do Brasil. Ao incluir elementos como danças, jogos e outras atividades corporais tradicionais indígenas no currículo das escolas, a lei reconhece a importância dessas manifestações para a identidade e o bem-estar dos alunos.

Essa integração enriquece o conteúdo curricular, oferecendo uma perspectiva mais ampla e inclusiva da cultura corporal, promovendo a valorização da diversidade cultural e o respeito às tradições ancestrais. Além disso, ao vivenciar e aprender sobre a cultura corporal indígena, os estudantes não indígenas têm a oportunidade de ampliar sua compreensão sobre a riqueza cultural do país e desenvolver uma postura



mais empática e respeitosa em relação aos povos indígenas.

Uma questão a ser elucidada é como os elementos da cultura corporal indígena Canela podem ser inseridos no currículo formal por meio do componente curricular Educação Física na educação escolar indígena, considerando as nuances e particularidades da comunidade. Isso visa promover uma educação que respeite e fortaleça a identidade cultural dos estudantes indígenas. Outro ponto a ser investigado é como a criação de atividades educativas que destacam a história e o significado cultural das práticas corporais Canela fortalece a identidade da comunidade.

Além disso, é essencial identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes da Escola Indígena Raimundo Roberto Kapêtyc na articulação da cultura corporal Canela-Memortumré ao currículo de Educação Física.

4 REVISÃO DE LITERATURA

A cultura corporal pode ser entendida como um conjunto de práticas, conhecimentos, habilidades e valores relacionados ao corpo, à movimentação e às manifestações corporais de um grupo ou sociedade em particular. Essas práticas incluem diversas formas de expressão corporal, como: dança, jogos, esportes, rituais e outras atividades físicas e artísticas que refletem as tradições, os valores e as crenças de uma comunidade. A cultura corporal não se limita apenas à dimensão física do corpo, mas também engloba aspectos sociais, culturais, históricos e simbólicos associados às práticas corporais de um determinado contexto. Assim, a compreensão da cultura corporal é essencial para a análise e valorização das diversas formas de movimento e expressão humana presentes nas diferentes culturas ao redor do mundo (Neira; Ferrari, 2022).

Escobar (1999) define a cultura corporal de movimento como práticas expressivo comunicativas que utilizam o corpo como meio de comunicação, incluindo danças, jogos, esportes, ginásticas e lutas neste intuito, as metodologias regimentadas pelo Documento Curri-



cular do Território Maranhense (DCTMA) que estabelece diretrizes curriculares para o ensino do componente curricular Educação Física à educação indígena, relaciona que

No trato pedagógico da cultura corporal do movimento, em Educação Física, o conhecimento deverá ser vivenciado e refletido, visando à apreensão da expressão corporal como linguagem. As metodologias devem abordar questões relacionadas ao corpo, ao movimento, às culturas e às múltiplas linguagens, por meio das manifestações culturais expressas pelos educandos, por meio dos jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. (Brasil, 2019)

Nesse contexto, devemos discutir a relevância do currículo, levando em conta as mudanças propostas pelas leis educacionais, como a LDB, o RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. É preciso rever práticas existentes e debater políticas públicas para promover um ensino que valorize a diversidade cultural, adaptando-o de acordo com as necessidades da sociedade atual. Assim, compreende-se que abordar o currículo escolar, principalmente em relação às comunidades tradicionais, significa discutir de maneira eficiente todas as particularidades que as instituições de ensino, como agente formal, deve debater e promover por meio de ações concretas a conscientização dos sujeitos que frequentam a escola, buscando o desenvolvimento crítico dos cidadãos, especialmente no que diz respeito ao respeito e à diversidade. Ao estabelecer um diálogo entre a comunidade e a escola, a instituição está promovendo a interculturalidade e, portanto, é papel da escola indígena facilitar a ligação entre o conhecimento científico escolar e a cultura presente no ambiente escolar (Brasil, 1998).

A interseção entre a cultura corporal e os espaços educacionais indígenas representa um campo de estudo de complexidade elevada, exigindo uma abordagem interdisciplinar e uma compreensão aprofundada das dinâmicas culturais e pedagógicas presentes. No âmbito dessa investigação, examinam-se quais práticas corporais são intrínsecas a eles, abrangendo manifestações como danças, jogos, rituais e modos de vida. Tal análise não se restringe apenas à esfera cultural,



mas estende-se aos espaços educativos, considerando a dinâmica entre tradições culturais e os contextos pedagógicos específicos das comunidades indígenas (Militão, 2022; Ribeiro, 2023).

As sociedades indígenas, de maneira intrínseca, incorporam processos de socialização e formação que envolve agentes educacionais diversos. A dinâmica de ensino-aprendizagem nessas comunidades transcende os limites dos espaços formais, abraçando momentos e atividades informais. A escola não é concebida como a única instância de aprendizado; a comunidade desempenha uma importante incumbência na transmissão de sua sabedoria, valores e métodos educacionais tradicionais. Ainda nesse contexto de educação transcendental Estes, por sua vez, podem enriquecer políticas e práticas educacionais contemporâneas, atendendo às demandas cotidianas. Essa integração de conhecimentos não é conflitante com a educação escolar moderna. Historicamente, a legislação brasileira, anterior à Constituição de 1988, tendia a promover a assimilação dos povos indígenas, considerando-os como uma categoria transitória. No entanto, a compreensão atual destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade étnica, cultural e linguística, promovendo uma abordagem educacional mais inclusiva e respeitosa para com as tradições indígenas (Brasil, 1998).

Os Canelas Memortumré do Maranhão constituem um grupo étnico indígena que habita a região do estado do Maranhão, no Brasil. Este grupo é parte do conjunto maior de etnias que compõem o povo timbira, cuja presença histórica na região remonta a séculos. Os memortumrés possuem uma rica tradição cultural, marcada por suas práticas cotidianas, rituais, língua e organização sociais distintas.

Historicamente, enfrentaram desafios como a colonização europeia, a exploração econômica e a perda de territórios tradicionais, o que impactou significativamente sua cultura e modo de vida. No entanto, mantiveram sua identidade étnica e resistiram, adaptando-se às mudanças e lutando pela preservação de suas tradições. Hoje, estes autóctones enfrentam novos desafios, incluindo a busca por reconhecimento e garantia de seus direitos territoriais, educacionais, de saúde



e culturais, em meio a um contexto de crescente pressão socioeconômica e ambiental sobre suas terras e recursos naturais (Carvalho, *et al.*, 2022).

Gohn (2006) faz uma distinção entre os três espaços de educação existente, demarcando seus campos de atuação:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Mariano Enguita (2009, p. 12), sem utilizar o termo “educação não formal”, oferece uma visão panorâmica sobre a importância das aprendizagens, saberes e conhecimentos existentes fora das escolas e em seu entorno. Ao analisar a sociedade contemporânea, Enguita a denomina como “sociedade transformacional”, devido à vertiginosa realidade intergeracional das mudanças sociais. Ele assinala que é necessário pensar essa nova realidade em termos de cooperação.

No contexto linguístico, a questão está associada à importância de proporcionar oportunidades ampliadas de aprendizado e de contato com diferentes realidades para as populações indígenas, valorizando, ao mesmo tempo, seus próprios conhecimentos. Esse enfoque demonstra um compromisso com a ampliação do acesso às tecnologias básicas de informação, permitindo o contato com uma variedade de informações. Ademais, inclui a promoção do estudo da língua inglesa, buscando abrir portas para a expansão de conhecimentos e acesso ao mundo globalizado de forma crítica, sem ignorar os processos de integração cultural (Nascimento, 2012).

Disciplinas como Português e Matemática permanecem obrigatórias em todos os anos, assegurando o ensino das línguas maternas nas escolas indígenas. O Novo Ensino Médio flexibiliza as disciplinas obrigatórias, permitindo especializações a partir do segundo ano, enquanto Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia mantêm-se obri-



gatórias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A mudança na obrigatoriedade do espanhol em favor do inglês, a partir do 6º ano, reflete uma adaptação às demandas contemporâneas, destacando a dinâmica em constante evolução do sistema educacional indígena no Brasil (Baniwa, 2019).

A BNCC estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil, e a Educação Física é uma das disciplinas integrantes dessa base. Considerando a Educação Física em contextos indígenas, é fundamental adaptar os princípios da BNCC de modo a respeitar e incorporar as particularidades culturais e físicas dessas comunidades (Simas, 2022). A BNCC destaca a importância da Educação Física na formação integral dos alunos, buscando desenvolver habilidades motoras, promover a saúde e incentivar a prática esportiva. Ao relacionar isso à educação física indígena, é necessário reconhecer e valorizar as atividades físicas tradicionais das comunidades, como danças, jogos e práticas corporais específicas (Santos, 2005; Januário; Silva, 2011; Simas, 2022).

A adaptação da BNCC à realidade indígena implica considerar as práticas físicas tradicionais como elementos enriquecedores do processo educacional. Isso pode envolver a inclusão de atividades físicas tradicionais no currículo, respeitando os saberes locais e valorizando a diversidade cultural. Adicionalmente, a BNCC ressalta a importância do respeito à pluralidade cultural, o que se aplica diretamente à Educação Física indígena, garantindo que as práticas esportivas e corporais respeitem e promovam as identidades culturais das comunidades (Freitas; Simas, 2020).

A linguagem corporal e a cultura corporal constituem um campo de investigação importante nos estudos sobre a educação voltada para os povos originários. Grande parte das preocupações nesse contexto concentra-se na dimensão linguística, abordando como as propostas de linguagem corporal e cultura corporal se estabelecem nos espaços de educação indígena (Gomes, Refunaga e Scandelari, 2022; Januário e Silva, 2011). Essa temática permite a exploração da interação entre os corpos, às práticas corporais tradicionais e a transmissão de conhecimentos nas comunidades indígenas.



Tubino (2005) sugere que a educação intercultural deve ser crítica, questionando as estruturas de poder e promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e social. O autor vê a interculturalidade não apenas como a coexistência pacífica de diferentes culturas, mas como um processo dinâmico de interação e diálogo entre elas.

Em consonância com essa visão, Gomes, et al (2022) e Januário e Silva (2011) destacam a importância da linguagem corporal e da cultura corporal como campos de investigação significativos na educação voltada para os povos originários. Eles argumentam que as práticas corporais tradicionais nas comunidades indígenas constituem elementos essenciais para a transmissão de conhecimentos e a manutenção da identidade cultural.

A educação intercultural crítica, conforme proposta por Tubino (2005), e as abordagens de Gomes, et al (2022) e Januário e Silva (2011), convergem na necessidade de integrar as práticas corporais tradicionais ao contexto educativo. Isso não apenas respeita e valoriza as culturas indígenas, como também facilita um processo educacional que integra e enriquece as experiências de aprendizagem. A interação e o diálogo contínuos entre diferentes culturas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizado de todos os indivíduos envolvidos, promovendo uma educação que valoriza as diversas práticas e saberes tradicionais fortalece as identidades culturais. Dessa forma, contribui significativamente para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para uma sociedade plural e equitativa. Ao examinar a linguagem corporal, torna-se fundamental compreender como os gestos, danças, rituais e outras formas de expressão física são utilizados como veículos de comunicação e transmissão de valores culturais. A análise da cultura corporal envolve a compreensão das práticas cotidianas, modos de vida, jogos e atividades físicas específicas de cada grupo étnico, refletindo uma abordagem holística da educação (Gomes; Refunaga; Scandelari, 2022; Januário, Silva, 2011)

A pesquisa nesse campo pode explorar como a linguagem corporal é integrada aos currículos escolares, como as práticas corporais tradicionais são preservadas e transmitidas nas escolas indígenas e como a cultura corporal contribui para a construção da identidade cultural





e social dos estudantes indígenas. A vista disso, a análise pode se estender à interação entre a linguagem corporal e outros aspectos do ambiente educacional, como o papel dos professores, a integração de tecnologias e a influência das políticas educacionais. O foco está na compreensão do currículo e na formação docente em contextos educacionais específicos dessas comunidades (López, 2009; Militão, 2022).

A educação sociocultural dos educadores nativos é fundamental para manter e compartilhar os saberes ancestrais, promovendo a valorização da cultura e língua tradicionais. O estudo procura entender como as narrativas pré e pós-pacificação são incluídas no currículo escolar, considerando a diversidade histórica e cultural dessas populações (Hamel et al., 2004; Militao, 2022).

A avaliação do currículo precisa englobar tanto características oficiais quanto não oficiais, levando em consideração a ligação entre os conhecimentos tradicionais e o aprendizado acadêmico. Adicionalmente, a capacitação de professores surge como um aspecto decisivo, investigando como os educadores indígenas são treinados para incluir as narrativas das eras anteriores e posteriores à chegada dos colonizadores em suas aulas, fomentando uma educação que valorize a diversidade cultural e histórica dessas populações (Ribeiro; Ribeiro, 2023).

O estudo desses aspectos não só amplia o entendimento das metodologias educativas dos povos indígenas, como também auxilia na criação de métodos de formação de professores e currículos mais adequados culturalmente, fomentando uma educação que esteja acordo com a realidade das comunidades Ramkokamekrá e Apâniekra/Canelas (Crocker, 1978).

Também nestas linhas, abordaremos a importância dos espaços educacionais da educação informal e não formal para estes indígenas como se estabeleceu o preparo do ser humano ao longo da vida e o desenvolvimento do processo de educação destes, a valorização do conhecimento advindo de sua ancestralidade. Neste, iremos discorrer sobre como as práticas corporais presentes na cultura, tantos materiais quanto imateriais, ao longo da vida, foram incorporados ao currículo educacional, com foco na elaboração de um currículo educacional para os Memortumres do Maranhão. Valorizando a formação de pro-



fessores e respeitando as características da educação escolar indígena, em conformidade com o movimento indígena que, desde a Constituição de 1988 que garante o direito dessas comunidades a uma educação específica, diversificada, intercultural, multilíngue e comunitária. Neste aspecto legal, Ribeiro; Ribeiro, (2023, p. 34) reconhece um planejamento que englobe,

[...] os processos de reorganização, planejamento e adequações peculiares para a ação formativa, na qual se busca envolver um conjunto de elementos relacionados com as experiências de vida, histórias, práticas sociais e culturas das populações indígenas que, se situam em diferentes contextos do território brasileiro

Crocker (2009) explica que o nome Canela é uma abreviação de Canela Fina, termo utilizado no início do século XIX para os “Capietrans”. Este último termo, hoje não mais usado, referia-se aos Ramkokamekrá. Crocker ainda afirma que os Canelas são consideradas descendentes dos Jês, um dos primeiros grupos indígenas a habitar a região antes da chegada dos Tupis-Guaranis. Os Jês eram nômades e se estabeleceram na região, desenvolvendo uma cultura rica em tradições e rituais. Atualmente, o povo Ramkokamekrá-Canela formam um grupo indígena com tradições únicas. Sua principal residência é a aldeia Escalvado, também chamada de aldeia do ponto, localizada na Terra Indígena Canela, que abrange uma área de 100 mil hectares com paisagens variadas, incluindo o bioma cerrado, florestas-galeria e pequenas chapadas. Antigamente, essa região fazia parte do município de Barra do Corda/MA, está a cerca de 74 km ao sul-sudeste da cidade, atualmente está situada no novo município de Fernando Falcão, que se desenvolveu a partir da vila Jenipapo dos Resplandes. O limite sul da Terra Indígena é em grande parte marcado pela serra das Alpercatas. Essa mudança na localização não apenas envolve questões administrativas, mas também ressalta a importância do vínculo ancestral dos nativos canelas com suas terras de origem, essenciais para a preservação de sua rica herança cultural, subsistência e identidade étnica. Nesse sentido, é necessário investigar, no estado



do Maranhão, as práticas corporais dos povos indígenas que foram desassimiladas pelo impacto direto da educação formal, conforme o referencial teórico estabelecido por autores como Gomes et al. (2022) e Santos (2005). A pesquisa deve abordar a inserção de valores e saberes não coerentes com as tradições indígenas, a negligência do direito à educação informal e não formal, e a imposição de uma educação que se desvia dos ensinamentos tradicionais ancestrais (Braga, 2017; Freitas; Simas, 2020). Tais investigações são fundamentais para compreender o processo de desassimilação cultural e buscar formas de reverter os impactos negativos causados pela educação hegemônica nas comunidades indígenas a relação de currículo e poder

Deve-se investigar se houve o fenômeno da “desculturalização”, caracterizado pela perda da identidade cultural dos indígenas, em decorrência da edificação de uma nova escola não-indígena sob os pilares da educação capitalista. Segundo Santos (2005), a escola reflete padrões culturais e, dessa forma, assimilada por esses padrões, impôs uma padronização que resultou na “quebra” do ensino peculiar que deveria estar sendo lecionado. Nesse contexto, é essencial considerar a perspectiva da educação decolonial, conforme argumentado por Freire (1972), que visa desconstruir as práticas educativas coloniais e promover um ensino que valorize e respeite as tradições e saberes indígenas.

As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades” (NASCIMENTO, 2006: 8)

Culturalmente esses indígenas desenvolvem atividades físicas cotidianas voltadas à atividade física natural, baseada na necessidade de sobrevivência e manutenção dos sistemas orgânicos que mantêm práticas corporais assimiladas historicamente. A cultura corporal indígena das canelas constitui-se como imensidão de valores significados que são desconhecidos no contexto das sociedades capitalistas e pode



ser ressignificado pela prática pedagógica intercultural à medida que esta viabilizar aos sujeitos envolvidos o conhecimento dos diferentes grupos sociais.

Segundo ponto de vista antropológico, estes indígenas, mantêm as mesmas tradições indígenas que o antropólogo William Crocker relatou em sua primeira visita ao Maranhão, em 1957, quando descreveu as atividades lúdicas que os indígenas realizavam seguindo seus aspectos culturais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo, far-se-á uma análise sobre a cultura corporal dos indígenas canela Memortumré, como são integrados ao currículo nas atividades de ensino da disciplina

de Educação Física em Fernando Falcão - MA, na comunidade canela da aldeia escavado, no âmbito da Escola Indígena Raimundo Roberto Kapêtyc Canela,

O trabalho será realizado através de pesquisa exploratória com elementos etnográficas (Andre,1995; Mattos, 2011) utilizando uma abordagem qualitativa (Denzin Lincoln, 2006; Triviños, 1987). Para a realização do levantamento de fontes bibliográficas, será conduzida uma revisão sistemática da literatura, explorando bases de dados acadêmicas e bibliotecas virtuais, o foco dessa revisão será direcionado a estudos que abordem a cultura corporal indígena, integração curricular e Educação Física. Nesse contexto, foi elaborado estado da arte por viés de livros, artigos científicos, dissertações, teses, monografias, resenhas, sobre a temática cultura corporal, currículo formal, práticas interdisciplinares, considerando áreas como Antropologia, Educação, História e Etnografia e Estudos Decoloniais com o objetivo de construir um embasamento teórico e dissertativo.

Quanto à produção do referencial teórico, será conduzida uma organização e análise das fontes bibliográficas selecionadas. Essa análise visa identificar conceitos-chave relacionados à cultura corporal indígena, métodos de integração curricular e práticas educativas interdis-





ciplinares. O propósito é desenvolver um referencial teórico que articule os conceitos identificados, apresentando uma visão abrangente sobre a importância da integração da cultura corporal indígena na Educação Física, destacando suas implicações pedagógicas e culturais, utilizando o enfoque metodológico através do materialismo histórico dialético (Marx, 1983). A produção de dados será coletada através de entrevistas narrativas, com uso de imagem, áudio e fotografias. Todos o material escrito que for coletado em língua materna, será traduzido para língua portuguesa por um interprete.

O processo adotado neste contexto é composto por várias etapas estruturadas para garantir a eficácia da pesquisa e o respeito à comunidade indígena envolvida. Inicialmente, a etapa de observação participante requer o estabelecimento de parcerias colaborativas com as comunidades indígenas, priorizando o diálogo e obtendo autorização para a realização da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse envolvimento colaborativo é essencial para garantir a participação ativa e o consentimento informado das partes interessadas.

Durante a observação participante nas atividades de Educação Física, serão registradas as práticas corporais tradicionais, interações educativas e percepções dos participantes, incluindo membros da comunidade que sejam bilíngues, professores e alunos. A obtenção de informações ocorrerá através do registro no Diário de Campo, nos quais serão descritas as experiências vividas, dificuldades enfrentadas e conhecimentos adquiridos durante a realização do estudo que terá 8 visitas a aldeia, cada visita com permanência de 5 dias de segunda a sexta em horário letivo.

Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas (documento a ser elaborado) para ampliar a compreensão da temática investigada, se (BRASIL, Documento Curricular do Território Maranhense, 2019) está sendo desdobrado, coletar-se-á relatos pessoais, dos envolvidos sobre práticas corporais existentes dentro e fora da escola, qual visão do discente sobre as aulas de Educação física, quais são os conteúdos emitidos pela docência. A abordagem qualitativa dos dados será im-



plementada por meio da análise de conteúdo que permitirá extrair significados e padrões emergentes dos dados coletados. Essa etapa da pesquisa com uma entrevista narrativa (Jovchelovitch, Bauer, Gaskell, 2002), será realizada com 10 professores indígenas e 2 professores não indígenas organizar-se-á por captação de imagem, áudio e escrita.

A triangulação de métodos, combinando observação participante, entrevistas e análise documental, será adotada para validar e enriquecer as conclusões da pesquisa, garantindo assim a robustez e a confiabilidade dos resultados. Iremos usar o método de análise de conteúdos proposto por Bardin (2011). Esses processos metodológicos são fundamentais para garantir uma abordagem ética, respeitosa e inclusiva na pesquisa com comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que contribuem para a produção de conhecimento significativo e relevante no campo da Educação Física intercultural.

O documento de referência resultante que será o produto desta pesquisa é a confecção de um ebook com a proposta curricular ilustrada sobre as práticas corporais

peculiares desses indígenas e a integração ao currículo escolar do Maranhão como conteúdo da disciplina Educação Física representará um importante instrumento para a promoção da integração da cultura corporal indígena na Educação Física. Seu objetivo principal é sintetizar os achados do estudo e apresentar diretrizes e sugestões

práticas para facilitar essa integração de maneira eficaz e culturalmente sensível. Por meio de uma estruturação clara e organizada, o documento fornecerá orientações específicas para a elaboração de uma base curricular inclusiva, que reconheça e valorize as práticas corporais tradicionais dos povos indígenas, incluindo os Índios Canelas Memortumré do Maranhão.

Com esse propósito, busca-se fomentar o respeito às diferentes culturas e incentivar a comunicação entre os estudantes de diferentes origens étnicas. As vantagens desse material estão na sua capacidade de fornecer diretrizes práticas e úteis, que possam ser implementadas de maneira eficaz tanto por profissionais de Educação Física quanto por responsáveis pela formulação de políticas educacionais.



Seu alcance tem grande importância, uma vez que beneficia não somente os alunos nativos, mas também toda a comunidade escolar e a sociedade em geral, ao incentivar um ensino mais abrangente, respeitoso e alinhado aos valores da diversidade cultural. Assim, o texto se torna uma ferramenta essencial para professores, diretores de escolas, responsáveis pela formulação de políticas públicas e demais interessados na valorização da educação intercultural e na defesa dos direitos e conhecimentos dos povos indígenas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. A pesquisa investigará a integração dos elementos da cultura corporal Canela-Memortumré ao currículo de Educação Física na educação escolar, demonstrando a importância de valorizar e incorporar as tradições culturais dos povos indígenas.

2. A análise das práticas corporais revelar-se-á essencial para a promoção da identidade cultural e o fortalecimento do diálogo intercultural, aprimorando o processo educacional.

3. As práticas corporais serão entendidas como ações concretas e observáveis, enquanto a cultura corporal abrangerá significados, valores, normas e tradições, formando um quadro completo das interações humanas com o corpo e o movimento.

4. A investigação verificará que os documentos oficiais que orientam a educação escolar Canela-Memortumré sinalizam para o diálogo intercultural e o desenvolvimento de atividades com ênfase na cultura corporal deste povo.

5. Identificaremos as relações de poder que atravessam a incorporação da cultura corporal na escola, bem como as tensões e desafios enfrentados pelos docentes na articulação desses elementos ao currículo de Educação Física.

6. Desenvolveremos um guia pedagógico detalhando estratégias de ensino que integrarão a cultura corporal Canela-Memortumré ao currículo escolar, promovendo a valorização e preservação das tradições culturais.



7. A integração dos saberes tradicionais indígenas ao contexto educacional promoverá uma educação que fortalece as identidades culturais e contribui para a formação de indivíduos conscientes e preparados para uma sociedade diversa e justa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAGA, Lisbela Lessa Cohen. **Educação Escolar Indígena Diferenciada**. São Paulo: Editora ABC, 2017
- BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense** : para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed Rio De Janeiro: FGV, 2019, 487 p
- BRASIL, M. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. SEF/MEC. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília, 2002b. Programa Parâmetros em Ação; Educação Escolar Indígena.
- CARVALHO, Jéssica et al. **Descaso do poder público e desassistência à saúde colocam em risco a vida de povos indígenas no Maranhão**. Fiocruz-SI. 2022.
- CROCKER, W. H.; CROCKER, J. **Os Canelas: Parentesco, Ritual e Sexo em uma Tribo da Chapada Maranhense**. Série Monografias,



Museu do Índio - FUNAI. Tradução de A. Freire. 2009.

CROCKER, W. H. **Estórias das Épocas de pré e pós-pacificação dos Ramkokamekrá e Apâniekra/Canelas**. Belém: Boletim do museu paraense Emílio Goeldi. n. 68, 1978.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

ENGUITA, Mariano Fernández; ABAD, David Doncel. Inclusion and education in European countries. **Final Report**, v. 11, 2009.

ESCOBAR, Moacir. *Cultura Corporal e Educação Física*. São Paulo: Editora Brasileira, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREITAS, José; SIMAS, Leonardo. Educação Física e Diversidade Cultural. Porto Alegre: Artmed, 2020.

FREITAS LUCIANO, Rosenilda Rodrigues; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; GARCIA, Fabiane Maia. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Dionei Moreira; REGÚNAGA, María Alejandra; SCANDELARI, Arthur Britta. **Diversidade linguística na América: línguas ameríndias**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022.

GOMES, Maria; REFUNAGA, Pedro; SCANDELARI, Ana. Educação e Práticas Corporais Indígenas. São Paulo: Editora XYZ, 2022.

HAMEL, Rainer Enrique et al. ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo



intercultural bilingüe de educación indígena. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 9, n. 20, p. 83-107, 2004.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - Faculdade Indígena Intercultural**. Organizadores: Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Cáceres: Editora UNEMAT, v.9, n.1, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guarecia. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 90-113.

LÓPEZ, Luis Enrique. **Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur**. Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas, p. 129-218, 2009.

MATTOS, C. L.G; CASTRO, P.A. *Etnografia e Educação: Conceitos e Usos*. Campina Grande:EDUEPB, 2011.

MILITÃO, Andréia Nunes. Formação sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022.

NASCIMENTO, André Marques do. Português intercultural: fundamentos para a elaboração curricular de uma proposta de educação linguística para professores e professoras indígenas brasileiros em formação superior específica. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física Escolar: cultura corporal e formação crítica*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; FERRARI, Mario Luiz. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. Phorte Editora, 2022.

RIBEIRO, GELMAX DO PRASERES; RIBEIRO, MÍLVIO DA SILVA. **Educação Escolar Indígena: Análises Sobre O Currículo**



E A Formação Docente. Revista Ciências Humanas, Edição 122
MAI/23 SUMÁRIO / 10/05/2023 disponível em : <https://revistaft.com.br/educacao-escolar-indigena-analises-sobre-o-curriculo-e-a-formacao-docente/>

SANTOS, Marta. **Impactos da Educação Formal nas Culturas Indígenas.** Rio de Janeiro: Editora DEF, 2005.

SANTOS, Lilian Abram. **Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi.** Cadernos de Educação Escolar Indígena, v.4/1, Unemat, Barra dos Bugres, 2005.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço **Política linguística nas escolas Yanomami e Potiguara** / Hellen Cristina Picanço Simas, Regina Celi Mendes Pereira, Raynice Geraldine Pereira da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

SOUZA JÚNIOR, Marcilio. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 116-170.

TUBINO, Fidel. **Educação e Interculturalidade.** Lima: Centro de Estudos e Publicações, 2005.



CURRÍCULO, GÊNERO E PEDAGOGIA FEMINISTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Josiane Silva da Conceição Pinto¹

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira²

Resumo: Este artigo aborda o tema “Currículo, Gênero e Pedagogia Feminista: Desafios e Perspectivas para uma Educação Inclusiva”, focando na necessidade de revisar e transformar os currículos escolares para promover a equidade de gênero. A pesquisa investiga como as estruturas curriculares tradicionais podem reforçar desigualdades de gênero e a importância de incorporar perspectivas feministas e de diversidade para superar essas barreiras. O objetivo é identificar os desafios enfrentados na implementação de um currículo inclusivo que respeite e valorize todas as identidades e experiências. Além disso, visa propor estratégias para reformular o currículo, promovendo uma educação que reflita a pluralidade de gênero e contribua para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e representativo. Esta pesquisa é de caráter bibliográfico e os seus resultados indicam que a educação, entendida como um ato político, possui um papel fundamental na perpetuação ou transformação das relações de gênero. A análise teórica, fundamentada principalmente nas ideias de Michel Foucault, revela que o currículo opera como uma rede de poder que contribui para a manutenção das normas patriarcais. No entanto, ao integrar perspectivas feministas, o currículo pode se tornar um espaço

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, (UFMA - Imperatriz), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, (UFMA) e Licenciada em Letras, (FAMA), São Luís, E-mail: josianesilvas116@gmail.com

2 Doutora em Informática na Educação, (UFRGS), Licenciada em Letras, Português/Inglês (UEMA). Professora adjunta e coordenadora do Curso de Letras / Libras/ UFMA. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, São Luís, E-mail: hjgp.ferreira@ufma.br.



crítico para questionar e desconstruir essas normas. Assim, a educação pode promover a equidade de gênero, incentivando a reflexão sobre desigualdades e opressões sociais.

Palavras-chave: Currículo; Inclusão; Gênero; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Por muitos séculos, a ideologia de desigualdade de gênero tem se perpetuado nas instituições escolares e acadêmicas, manifestando-se em comportamentos que desvalorizam o feminino e reforçam padrões patriarcais. Nas escolas, o currículo escolar muitas vezes negligencia as singularidades e especificidades de cada indivíduo, dificultando o desenvolvimento educacional e social das mulheres. Por meio desse currículo, ideias que posicionam o homem como centro e ápice da hierarquia social são reforçadas. Em uma perspectiva de gênero binária, a educação molda o homem para ocupar uma posição superior, enquanto relega a mulher a um papel subalterno.

Esse currículo não marginaliza apenas as mulheres, mas também outros grupos sociais e identidades, como diferentes etnias, culturas, e orientações sexuais. Ainda prevalece a dificuldade de abordar pedagogicamente as diversas heterogeneidades presentes nas escolas. O currículo, frequentemente, reforça um padrão hegemônico branco, eurocêntrico, cristão, heterossexual e burguês. Aqueles que não se enquadram nesses padrões são, muitas vezes, excluídos e violentados simbolicamente no processo educacional. Dessa maneira, o currículo contribui diretamente para a reprodução de injustiças e opressões (Silva, 1999).

Para que o sistema dominante continue a prevalecer, é necessário que o currículo se mantenha essencialmente masculinizado, impedindo questionamentos sobre a superação das desigualdades de gênero. Contudo, a escola poderia ser um espaço-chave para a desconstrução dessas relações desiguais, revelando as dinâmicas que sustentaram historicamente o discurso da superioridade masculina. A instituição es-



colar desempenha um papel fundamental no processo emancipatório, promovendo o diálogo e a reflexão crítica sobre ideologias cristalizadas, abrindo caminho para novas alternativas e transformações sociais (Moreno, 1999).

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, busca responder à necessidade urgente de promover debates no meio educacional que questionem e repensem os currículos escolares, distanciando-os dos padrões tradicionalmente impostos. O feminismo tem muito a oferecer ao campo educacional, pois a educação desempenha um papel crucial na transformação da sociedade. O objetivo central deste estudo é identificar os desafios enfrentados na implementação de um currículo inclusivo que respeite e valorize todas as identidades e experiências, e é por meio das discussões de referenciais teóricos feministas no contexto educacional que se busca fomentar uma educação inclusiva e crítica, capaz de proporcionar uma real transformação nas relações de poder e gênero.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa sobre “Currículo, Gênero e Pedagogia Feminista: Desafios e Perspectivas para uma Educação Inclusiva” foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, focando em uma revisão bibliográfica crítica. Inicialmente, definiu-se o problema central, que envolve a análise das desigualdades de gênero no currículo escolar e a importância de promover uma educação inclusiva. A seleção de autores e referenciais teóricos foi guiada pela relevância para o tema, priorizando pensadores como Michel Foucault, Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple, bell hooks e Judith Butler, cujas obras discutem as relações de poder e a necessidade de desconstrução das normas patriarcais.

A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisas em bases acadêmicas, como Google Acadêmico, Scielo e periódicos especializados, utilizando descritores como “currículo”, “gênero e educação” e “pedagogia feminista”. Para a inclusão dos textos, foram estabelecidos critérios como a relevância, a atualidade das publicações (últimos 20 anos)



e a abordagem crítica e feminista. A análise dos conteúdos permitiu identificar as principais discussões sobre o currículo como instrumento ideológico e as propostas de práticas pedagógicas transformadoras.

Por fim, os resultados foram organizados em tópicos que refletiram os temas centrais da pesquisa, evidenciando os desafios e as potencialidades da implementação de um currículo inclusivo que respeite e valorize a diversidade de identidades e experiências de gênero. Essa metodologia proporcionou uma base sólida para a discussão sobre a importância de uma pedagogia feminista na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

O Movimento Feminista critica a ideia de que as estruturas curriculares sejam a-históricas e neutras, argumentando que essas estruturas perpetuam a assimetria sexual existente. Nesse sentido a Pedagogia Feminista, portanto, busca a criação de currículos inclusivos que abordem as relações de gênero de maneira mais equitativa, contrastando com as práticas pedagógicas tradicionais que muitas vezes reforçam desigualdades. Como observa Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 97), “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.”

A pedagogia feminista, embora não seja um conceito totalmente novo, ainda está em desenvolvimento, especialmente no Brasil, onde se observa um número limitado de experiências consolidadas. Em vários países da América Latina, já existem práticas educativas baseadas em uma pedagogia feminista que se relaciona com a educação popular, mas no Brasil, essas práticas frequentemente ocorrem em contextos não formais e são promovidas por educadoras populares feministas (Ochoa, 2008). O desafio atual é sistematizar essas experiências e estabelecer uma base teórica, epistemológica e metodológica sólida para a pedagogia.

Inspirados pelo legado de Paulo Freire (1987), que defende o sistema educacional como um meio de transformação e uma ferramenta



para enfrentar as opressões históricas, devemos entender as situações-limite — aquelas opressões naturalizadas como inevitáveis na sociedade, como o patriarcado e outras formas de discriminação, incluindo racismo e capitalismo. Segundo Freire, essas situações devem ser destacadas e enfrentadas para transformar o que antes parecia inevitável em possibilidades de mudança. A pedagogia feminista busca, portanto, reinventar e aprofundar os métodos de Freire, abordando lacunas existentes e promovendo uma educação que desafie e desmonte estruturas patriarcais. A proposta é desenvolver uma educação não sexista, projetada e executada por mulheres, para mulheres e para homens, com reconhecimento das diferentes necessidades e abordagens para cada gênero.

A escola desempenha um papel crucial no processo de socialização de crianças, jovens e adultos, sendo fundamental para a formação e interação dos indivíduos e oferecendo espaços de convívio coletivo. Portanto, refletir sobre a escola e a educação implica enfrentar uma série de desafios e questionar o conhecimento que é transmitido nesse ambiente.

Embora a educação formal geralmente se baseie em fundamentos científicos, nem sempre os alunos se sentem representados nas questões abordadas. Muitas vezes, eles demonstram desinteresse ou falta de conexão com os temas ensinados. Além disso, assuntos como a sexualidade, apesar de sua presença nas escolas, enfrentam resistência quanto à sua inclusão no currículo. Quando abordados, esses temas são frequentemente tratados de maneira rígida e tradicional, o que limita uma discussão mais aberta e inclusiva.

Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra *Documentos de Identidade* (1999), discute o currículo como um campo de disputa ideológica, onde identidades são construídas e legitimadas ou marginalizadas. Ele argumenta que o currículo não é neutro, mas sim uma construção social que reflete os interesses dos grupos dominantes, especialmente no que se refere à raça, gênero, classe social e sexualidade. Silva aponta que, historicamente, o currículo tem reforçado uma visão de mundo eurocêntrica, patriarcal e heteronormativa, deixando de



lado as vozes e experiências de mulheres, pessoas não brancas e outros grupos marginalizados.

A perspectiva de Silva sobre o currículo ajuda a entender como as instituições escolares reproduzem as desigualdades de gênero ao perpetuar valores masculinos como norma, colocando o homem como sujeito central e a mulher como subordinada. Ao negligenciar as questões de gênero, o currículo escolar reforça a ideia de que os homens devem ocupar posições de poder e liderança, enquanto as mulheres são relegadas a papéis secundários. Para Silva, a desconstrução desse currículo hegemônico é essencial para promover uma educação mais inclusiva e pluralista, que valorize as diferentes identidades e contribua para a construção de uma sociedade mais justa.

Michael Apple (2006) é outro autor que aborda a temática do currículo como um instrumento de poder e controle social. Em obras como *Ideologia e Currículo* (2006), Apple explora como o currículo escolar reflete as relações de poder presentes na sociedade e serve para legitimar e reproduzir a cultura dominante. Ele argumenta que o currículo é um mecanismo que perpetua as desigualdades sociais e que, ao invés de ser um campo neutro, ele é profundamente influenciado por interesses políticos e econômicos.

Quando aplicado à questão de gênero, a análise de Apple revela como o currículo reforça as normas patriarcais e contribui para a manutenção da desigualdade entre homens e mulheres. Segundo ele, o currículo tradicional está alinhado com uma estrutura de poder que favorece os homens, especialmente os de classe alta e de origem eurocêntrica. Ao controlar quais conhecimentos são legitimados e quais são marginalizados, o currículo educacional impede que questões de gênero sejam abordadas de forma crítica e impede a construção de um espaço de diálogo e emancipação.

Furlani (2008, p. 55-56) destaca as importantes contribuições que movimentos sociais, como o movimento feminista e atualmente o movimento LGBTQIA+, trazem para a construção de um currículo escolar mais inclusivo. Esses movimentos promovem a inserção de debates honestos e claros sobre sexualidade humana nas escolas, ajudando a enriquecer o currículo com perspectivas diversas e essenciais.



Pocaby, Oliveira e Imperatori (2009) apontam que a ausência de representações sobre diversidades nas matérias didáticas, que muitas vezes refletem concepções heteronormativas e heterossexistas, contribui para a invisibilidade e patologização da sexualidade das pessoas. Este silêncio não é acidental; pelo contrário, ele reforça um discurso heteronormativo que deslegitima outras formas de vivenciar e expressar a sexualidade e o gênero. A heteronormatividade, ao atuar como uma política do silêncio, cria um campo de significações que marginaliza e silencia outras vozes e perspectivas (Pocaby; Oliveira; Imperatori, 2009, p. 117).

Rios e Santos (2009) analisaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e observaram que a diversidade sexual é tratada de forma inadequada nas diretrizes e materiais que o regulamentam. O silêncio sobre a diversidade sexual nas obras didáticas reflete uma lacuna nas políticas públicas que sustentam a produção desses materiais, evidenciando uma falta de compromisso com a inclusão e a representação de todas as identidades.

Britzman (2001) critica a abordagem tradicional no currículo de educação sexual, que frequentemente não considera as reais necessidades e dúvidas dos estudantes. Referindo-se a uma pesquisa de Robert Bastien apresentada em uma conferência sobre HIV/AIDS em Genebra, em 1998, Britzman argumenta que a educação sexual frequentemente força os alunos a fornecer respostas esperadas e corretas, em vez de explorar suas dúvidas genuínas. Este modelo, vinculado a uma cultura escolar focada na avaliação, limita a capacidade da educação sexual de provocar mudanças reais, uma vez que não aborda as questões individuais e reais dos alunos. Assim:

Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes e direções que poderiam se mostrar surpreendentes (Britzman, 2001, p. 85-86).

A pedagogia feminista, por outro lado, propõe uma abordagem que visa a desconstrução dessas estruturas opressoras, defendendo



uma educação que não apenas inclua as mulheres, mas que também desafie as normas tradicionais de gênero, raça e classe social. Autoras como bell hooks e Judith Butler são fundamentais nesse debate. bell hooks, por exemplo, em *Ensinando a Transgredir* (2013), defende uma pedagogia crítica que leve em consideração as diversas identidades e experiências dos estudantes, especialmente aquelas historicamente marginalizadas. Ela argumenta que a educação precisa ser um espaço de transformação, onde os alunos possam questionar as relações de poder e se engajar em um processo de libertação.

Judith Butler, em sua teoria sobre performatividade de gênero, também oferece *insights* importantes para a pedagogia feminista. Ela argumenta que as identidades de gênero não são fixas, mas sim construídas socialmente por meio de atos repetidos. Isso implica que o currículo pode ser um espaço para desconstruir essas performances tradicionais de gênero, possibilitando a criação de novas formas de subjetividade que não estejam limitadas pelas normas patriarcais.

O principal desafio na implementação de uma pedagogia feminista e inclusiva é a resistência das estruturas educacionais tradicionais. Como tanto Silva quanto Apple destacam, o currículo está profundamente enraizado em ideologias dominantes que beneficiam certos grupos e marginalizam outros. Essa resistência à mudança se reflete não apenas nos conteúdos que são ensinados, mas também nas práticas pedagógicas, que frequentemente não incentivam o pensamento crítico sobre questões de gênero e poder.

No entanto, há perspectivas promissoras para a construção de um currículo inclusivo e equitativo. A introdução de discussões sobre gênero nas escolas, com uma abordagem interseccional que considere também raça, classe e sexualidade, pode transformar o ambiente educacional. Isso requer a formação de professores comprometidos com a equidade de gênero, a revisão dos materiais didáticos e o incentivo ao diálogo aberto e crítico sobre as questões de poder nas salas de aula.

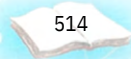


RESULTADOS E DISCUSSÕES

O termo “educação”, enquanto um ato político e ideológico, oferece uma oportunidade crucial para moldar e transformar a sociedade, permitindo que compreendamos as implicações das relações de gênero e poder. Segundo Michel Foucault, é essencial reconhecer que o processo educativo não é neutro, mas sim carregado de intenções e práticas que refletem e reforçam as estruturas de poder existentes. Para Foucault, a educação deve ser vista como um espaço onde as normas e valores sociais são transmitidos e legitimados. Nesse contexto, o currículo e as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na construção e manutenção das relações de poder, incluindo as questões de gênero. Através da educação, podemos questionar e reavaliar essas relações, promovendo uma reflexão crítica sobre as desigualdades e as formas de opressão que moldam nossas interações sociais e individuais. Veja abaixo a correta disposição:

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (Foucault, 1989, p. 183 *apud* Lima, 2020).

Com isso, entendemos que a base curricular opera como um mecanismo dentro da rede de poder, que inscreve uma suposta superioridade nos corpos masculinos enquanto subalterna o corpo feminino. De acordo com a análise do poder proposta por Michel Foucault (1989), é essencial que o currículo revele e desconstrua essas estruturas





de poder, evidenciando sua construção histórica e cultural. É crucial, portanto, desenvolver um currículo que aborde as dinâmicas de poder responsáveis pela disparidade entre os gêneros.

Atualmente, o currículo escolar ainda é fundamentado em uma visão androcêntrica e patriarcal, o que tem impedido o reconhecimento e a valorização das perspectivas e lutas femininas. Para promover uma educação mais justa, é necessário incorporar propostas pedagógicas baseadas nas teorias feministas, que podem estimular discussões sobre os mecanismos sociais que perpetuam a supremacia masculina. Acredita-se que a implementação de um currículo feminista pode possibilitar essa transformação.

O feminismo, conforme descrito por Soares (1994), é um movimento que busca ações políticas, englobando teoria, prática e ética, com o objetivo de melhorar as condições de vida das mulheres como sujeitos sociais. Desde o século XIX, grupos feministas têm lutado pela igualdade de gênero, e muitas mulheres se uniram a esses movimentos para reivindicar seus direitos e combater a opressão masculina. Apesar da visibilidade dos movimentos feministas, ainda persiste resistência, com alguns acreditando erroneamente que o feminismo pretende fazer com que as mulheres se sobreponham aos homens. Na realidade, o feminismo propõe a equidade entre os gêneros e busca criar condições para que todos tenham oportunidades iguais na sociedade, sem hierarquias de superioridade.

Sobre o conceito de currículo, Pacheco (2007) explica que a palavra deriva do latim *curriculum*, que significa “o caminho a ser percorrido”, do verbo *currere*. Assim, currículo refere-se a um curso a ser seguido, um conjunto de conteúdo a serem estudados, configurando uma sequência de conteúdo definidos socialmente para o processo de aprendizagem.

O currículo pode ser analisado sob diversas dimensões, incluindo a proposta curricular formal e o currículo oculto. A proposta formal, que se baseia em diretrizes curriculares, tende a ser objetiva e homogênea, refletindo interesses governamentais e frequentemente desconsiderando as subjetividades dos alunos. Em contraste, o currículo oculto engloba práticas e mudanças sociais que não estão explicitamente



planejadas, mas que influenciam diretamente a aprendizagem. De acordo com Silva (1999), o currículo oculto abrange todas as aprendizagens e experiências dos alunos que não estão claramente delineadas no currículo formal.

Para que o currículo seja eficaz na promoção da equidade de gênero, ele deve considerar contextos históricos e sociais, possibilitando uma compreensão das razões pelas quais certos grupos se destacam em relação a outros. Isso permitirá uma reflexão crítica e a implementação de estratégias interventivas para superar as desigualdades de gênero e poder. Silva (1999) argumenta que o currículo deve incluir discussões sobre a história das mulheres e as problemáticas associadas a ela, reconhecendo que as mulheres desempenham um papel significativo tanto nas decisões institucionais quanto em suas próprias vidas. Esse enfoque visa ajudar as mulheres a superar as limitações impostas pela valorização do gênero masculino, promovendo justiça social.

Dentro das abordagens críticas e pós-críticas, a Pedagogia Feminista se dedica à desconstrução das práticas patriarcais que perpetuam desigualdades entre homens e mulheres. Nesse contexto, o patriarcado coloca o homem em uma posição de poder sobre a mulher, que frequentemente se vê subordinada a ele. A proposta da Pedagogia Feminista visa a descentralização do poder e a rejeição do autoritarismo, promovendo a autonomia e a participação igualitária de todos, independentemente do gênero, em todas as esferas da sociedade e em suas próprias vidas. Como enfatiza Paulo Freire (2005, p. 78), é fundamental garantir que todos os indivíduos tenham a oportunidade de participar ativamente e exercer controle sobre suas vidas e decisões.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores [...] mas um ato cognoscente de um sujeito. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (Freire, 2005, p.78 *apud* Lima, 2020).



Essas teorias e práticas educativas não apenas promovem a reflexão crítica através do conhecimento, mas também reformulam as concepções sobre o papel da mulher na sociedade. Elas trabalham para conscientizar as mulheres sobre a importância de ocupar seu espaço legítimo e encorajam o empoderamento feminino.

O termo “empoderamento”, que deriva do inglês *empowerment*, é frequentemente discutido nas esferas feministas. Perante as disposições de Laverack e Labonte (citados em Becker et al., 2005, p. 657), empoderamento refere-se a:

[...] o processo pelo qual as pessoas obtêm maior controle sobre as decisões que afetam suas vidas; ou às mudanças que visam uma maior equidade nas relações sociais de poder, como nas relações com aqueles que detêm recursos, legitimidade, autoridade e/ou influência. (Laverack e Labonte apud Becker, et al, 2005, p. 657).

Esse termo de empoderamento é crucial para ajudar as mulheres a exercer maior autonomia e influência em suas vidas e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nas escolas só pode se transformar em um espaço verdadeiramente dialógico, democrático e crítico se comprometer com a autoavaliação e a desconstrução dos processos de exclusão presentes em seu ambiente, especialmente no currículo, que muitas vezes serve como um instrumento ideológico. Para que a educação avance e contribua para uma sociedade mais justa e significativa, é necessário desafiar as normas estabelecidas e questionar o status quo. Tomaz Tadeu da Silva (2001) argumenta que o currículo é um “território de disputa”, refletindo relações de poder e interesses ideológicos que podem funcionar como mecanismos de exclusão. Dessa forma, reconfigurar o currículo é essencial para que ele seja mais inclusivo e respeite a diversidade.

Como destaca Navarro Swain (2000), o positivismo, que ainda domina a compreensão cotidiana do mundo, nos condiciona a aceitar certas verdades como naturais e inquestionáveis. Este paradigma reforça a ideia de que as práticas e normas sociais são absolutas e imutáveis,



baseando-se em tradições, autoridades e percepções estabelecidas. Essa visão reducionista limita a nossa capacidade de reconhecer e valorizar outras concepções culturais e identidades de gênero que desafiam o discurso normativo da cientificidade sexual do século XIX. Foucault, ao analisar a função do currículo escolar, destaca que ele não apenas transmite conhecimentos, mas também regula comportamentos e define o que é considerado normal ou desviante. Tal normatização pode perpetuar relações de poder desiguais e reforçar estereótipos de gênero, o que torna fundamental a desconstrução dessas práticas.

A Pedagogia, ao se basear nas teorias críticas e pós-críticas, propõe uma transformação significativa nas práticas educacionais e sociais, visando a desconstrução das estruturas patriarcais que perpetuam desigualdades entre gêneros. Ao desafiar a visão androcêntrica e patriarcal predominante no currículo escolar, essa abordagem busca promover uma educação inclusiva e equitativa, onde todos, independentemente de gênero, têm a oportunidade de participar ativamente e exercer autonomia. Nesse sentido, bell hooks destaca a importância de criar espaços educacionais onde os estudantes possam desafiar as opressões e explorar suas identidades em suas múltiplas dimensões, enfatizando que a educação como prática de liberdade exige um compromisso ativo dos educadores na luta contra o racismo, o sexismo e outras formas de discriminação.

Essas práticas educativas desempenham um papel crucial na reflexão e reformulação das percepções sobre o papel das mulheres na sociedade. Através da conscientização e do empoderamento, as mulheres são incentivadas a conquistar seu espaço legítimo e a participar de maneira plena e igualitária em todos os aspectos da vida social e pessoal. O empoderamento, conforme descrito por Laverack e Labonte, é um processo vital para permitir que indivíduos tenham maior controle sobre suas vidas e promovam mudanças rumo à igualdade de poder e recursos. Judith Butler contribui com uma visão teórica que questiona a fixidez das identidades de gênero, propondo que elas sejam vistas como performativas, ou seja, construídas por meio de repetidas ações e discursos ao longo do tempo. Incorporar essa perspec-



tiva no currículo é crucial para desafiar as noções binárias de gênero e promover uma educação que permita a expressão de diversas formas de ser e estar no mundo.

Portanto, a implementação de um currículo feminista e a adoção de práticas pedagógicas que valorizam a equidade de gênero são essenciais para criar uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao promover uma educação que desafia as normas patriarcais e encoraja a participação ativa de todos os gêneros, estamos caminhando para um futuro onde as desigualdades históricas são enfrentadas e progressos reais são feitos na construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa. Como argumentam Michael Apple (2006) e Paulo Freire (1987), o processo de transformação educativa requer o reconhecimento das dinâmicas de poder presentes no contexto escolar e o compromisso com a construção de uma educação mais democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*. n. 11, p. 11-42, 1998.
- BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guarcira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2º ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 83 -111.
- BECKER, Daniel, et al. Empoderamento e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde. *Ciências e saúde coletiva*, v.9, n.3, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Livro: Pedagogia do Oprimido*. São Paulo - SP: Paz e Terra, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, pp. 179/191.



FURLANI, Jimena. Abordagens contemporâneas para educação sexual. In: FURLANI, Jimena. (Org.). Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: FUDESC, 2008. p. 18-34.

HOOKE, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2013.

LIMA, Licínio C. *A educação libertadora de Paulo Freire: entre palavras e ações*. São Paulo: Cortez, 2020.

MORENO, J.L. Psicoterapia de Grupo e Psicodrama. São Paulo: Mestre Jou, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. O que é lesbianismo. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2000.

OCHOA, Virginia. *Educação popular feminista: construindo práticas emancipatórias*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

PACHECO, M. M. D. R. Disponível em: Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino. Fundação Hermínio Ometto, 2007.

POCABY, F., OLIVEIRA, R., & IMPERATORI, T. (2009). Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: T. Lionço & D. Diniz. (Orgs). Homofobia & Educação: Um desafio ao silêncio (pp. 115-132). Brasília, DF: LetrasLivres.

RIOS, Terezinha Azerêdo; SANTOS, Vera Lúcia Pereira. *Análise crítica do PNLD: uma perspectiva pedagógica*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Vera. Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências. Revista Estudos feministas. Rio de Janeiro - RJ, 1994.



DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA A EQUIDADE DE GÊNERO: DIFICULDADES E OPORTUNIDADES PARA AS MULHERES

Ligia Graziela de Carvalho Veloso¹

Betania Oliveira Barroso²

Kaique Sampaio Santos³

Resumo: Esse artigo aborda a complexa relação entre a educação e a promoção da equidade de gênero, explorando os desafios e as oportunidades para as mulheres na educação. O texto tem como objetivo analisar as diversas dificuldades enfrentadas pelas mulheres no acesso e permanência a educação. Entre essas dificuldades, destacam-se questões como discriminação de gênero, preconceitos culturais, falta de recursos, violência de gênero nas escolas e currículos não inclusivos. Além de identificar os obstáculos, o artigo, também discute as oportunidades que podem ser criadas para promover um ambiente educacional mais equitativo. Para tanto, neste estudo de abordagem qualitativa, a metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica com base nas obras de Bourdieu (2007), Carreira (2016), Ferreira (2007), Freire (2011), Louro (2003), Scott (1995), dentre outros autores, acerca da temática em questão. O estudo enfatiza a importância de uma

- 1 Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Imperatriz-MA. E-mail: ligia.veloso@discente.ufma.br.
- 2 Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas: Sociologia (UFMA), Campus Imperatriz-MA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGEPE -UFMA), campus Imperatriz-MA. E-mail: betania.barroso@ufma.br.
- 3 Bacharel em Direito pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (IESMA/UNISULMA), Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Imperatriz-MA. E-mail: kaiquesampaio@live.com.



abordagem multidimensional e colaborativa que envolva governos, escolas, famílias e organizações não-governamentais para garantir que a educação seja um instrumento de transformação social e de promoção da equidade de gênero. Como resultado desse estudo mostra-se a necessidade da elaboração e desenvolvimento de políticas e estratégias educacionais que visem a inclusão e o empoderamento das mulheres, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Palavras-chave: Desafios na Educação. Equidade de Gênero. Justiça Social.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na construção de sociedades justas e equitativas, funcionando como um poderoso instrumento de transformação social. No entanto, apesar dos avanços significativos alcançados nas últimas décadas, a desigualdade de gênero na educação continua sendo um desafio premente em muitas partes do mundo. As mulheres, em particular, enfrentam uma série de barreiras que limitam seu acesso, permanência e sucesso nos sistemas educacionais, comprometendo não apenas seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também o progresso socioeconômico e cultural das comunidades em que vivem.

Este artigo busca explorar essa complexa relação entre gênero e educação. Através de uma análise crítica com base na revisão bibliográfica, pretendemos identificar as principais barreiras que perpetuam a desigualdade de gênero nos contextos educacionais e examinar as oportunidades que podem ser aproveitadas para promover um ambiente mais inclusivo e equitativo para as mulheres.

A discriminação de gênero, os preconceitos culturais, a falta de recursos e as políticas inadequadas são apenas algumas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres em sua jornada educacional. No entanto,



é crucial reconhecer que, além dos desafios, existem também diversas iniciativas e estratégias bem-sucedidas que têm demonstrado potencial para mitigar essas desigualdades e promover a equidade de gênero na educação.

Assim, este texto busca promover um debate contemporâneo sobre a desigualdade de gênero na educação, destacando a relevância do tema e a necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa. Ao examinar tanto as barreiras quanto as oportunidades, esperamos contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelas mulheres na educação e fornecer subsídios para a elaboração de políticas e estratégias que promovam a equidade de gênero, garantindo que todas as pessoas, independentemente de seu gênero, possam usufruir plenamente dos benefícios da educação.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PARA MULHERES

Historicamente, a educação das mulheres foi limitada e controlada por normas sociais que destinavam às mulheres papéis restritos no âmbito doméstico e privado. No século XIX e início do século XX, muitas sociedades ocidentais consideravam a educação feminina desnecessária além dos rudimentos básicos, refletindo uma crença arraigada de que as mulheres deveriam focar suas vidas nas responsabilidades domésticas e na criação dos filhos. Segundo Ferreira (2007),

[...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro (Ferreira, 2007, p. 15).



A escola era considerada uma “ameaça” à subordinação feminina, pois, à medida que as mulheres conquistam sua independência e seus direitos, elas se tornam cidadãs plenas e não apenas pessoas submissas ao marido, limitadas a funções domésticas e maternas.

Com o avanço dos movimentos feministas e das lutas por direitos civis ao decorrer do século XX, houve uma crescente demanda pela inclusão das mulheres na educação formal e em todos os níveis de ensino. As mulheres começaram a obter acesso mais amplo à educação primária, secundária e, eventualmente, superior. No entanto, esse progresso não eliminou todas as barreiras.

A relação de gênero na educação hoje envolve uma análise das desigualdades persistentes que afetam a participação e o sucesso das mulheres nos sistemas educacionais. Em muitos países, embora a matrícula de meninas na educação primária tenha aumentado significativamente, as taxas de conclusão ainda podem ser mais baixas em comparação com as dos meninos. Isso é especialmente evidente em contextos de baixa renda, onde fatores como a pobreza, o trabalho infantil, o casamento precoce e as responsabilidades domésticas pesam desproporcionalmente sobre as meninas.

As experiências das mulheres na educação também são moldadas pelas interseções entre gênero e outras identidades sociais, como raça, classe, etnia e orientação sexual. Mulheres de minorias raciais e étnicas, por exemplo, podem enfrentar formas adicionais de discriminação e exclusão que agravam as barreiras educacionais. Os estudos desenvolvidos por Minella (2013), apontam que as mulheres negras e indígenas, em especial as oriundas de classes sociais de baixa renda, são ainda mais segregadas e excluídas em várias dimensões da sociedade, incluindo na educação e nas ciências.

Com isso, é importante ressaltar o quanto as diferenças são impulsionadoras de desafios. Para Louro (2003), em nossa sociedade, aqueles que não compartilham dos atributos da hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã são rotulados como diferentes. Ainda segundo Netto (2017), toda diferença é uma construção social gerada através de discursos. A diversidade do mundo é determinada,



em maior ou menor grau, por uma perspectiva específica que define, discursivamente, os critérios de diferenciação.

A escola é um ambiente fundamental para o desenvolvimento de sujeitos mais humanizados, e desempenha um papel crucial na desconstrução da ideia de superioridade de um gênero. Segundo Louro (2003), a sociedade brasileira, caracterizada por um sistema patriarcal repleto de autoritarismo, também foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, que ajudou a construir sistemas educacionais dos quais as mulheres foram excluídas. Diante disso, se torna relevante investigar o espaço educacional como um ambiente onde as desigualdades de gênero podem ser criadas e reforçadas, mas também como um espaço para fortalecer lutas e resistências.

A educação feminina enfrenta uma série de desafios significativos em todo o mundo, refletindo desigualdades profundamente enraizadas que persistem em muitas sociedades. Essas dificuldades variam desde obstáculos estruturais, até questões culturais e sociais que impactam negativamente o acesso e o progresso educacional das mulheres. As mulheres continuam enfrentando obstáculos estruturais, tanto antigos quanto novos, que dificultam a busca pela igualdade social em todos os âmbitos. Apesar dos debates generalizados sobre igualdade de gênero, feminismo e combate ao machismo, ainda é frequente encontrar relatos sobre disparidades salariais, violência sexual, feminicídio, baixa representação política, entre outros problemas.

As crenças e valores determinísticos que promovem estereótipos sobre as habilidades de homens e mulheres moldam as escolhas feitas por meninos e meninas desde cedo. Essas decisões criam obstáculos que, ao longo da vida adulta, acabam por restringir suas oportunidades de diversas maneiras (Olinto, 2011).

A educação continua sendo a alternativa para a emancipação político-econômica e social das excluídas e dos excluídos, por isso deve ser defendida para todas as pessoas. Freire (2011) ao defender uma educação libertadora fala que:

[...] toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mu-



dado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento (Freire, 2011, p. 127).

Mulheres que tiveram ou têm o direito humano à educação negado estão destinadas a enfrentar a negação de outros direitos, como o acesso à informação, tecnologias e outros bens culturais e sociais comuns. Isso inclui, por exemplo, a locomoção urbana, que requer a leitura de placas de ruas, letreiros de ônibus e sinalizadores de banheiros públicos. A acessibilidade não é impedida apenas pelas barreiras arquitetônicas, amplamente criticadas na sociedade atual, mas também pela falta de acesso à educação. Essa negação impede que mulheres dominem a leitura de comandos essenciais para sua socialização e desenvolvimento humano.

Segundo Carreira (2016), as questões de gênero na educação brasileira estão principalmente ligadas a seis grandes desafios, que são profundamente interconectados, esses desafios são:

- as desigualdades persistentes entre as mulheres brasileiras: o avanço nos indicadores de acesso e de desempenho é marcado por profundas desigualdades entre mulheres, em especial, considerando as variáveis: renda, raça e etnia e local de moradia (rural e urbano), com destaque para a situação das mulheres negras, indígenas e do campo;
- a situação de pior desempenho e de maiores obstáculos para permanência na escola por parte dos meninos, adolescentes e jovens brasileiros, em especial, dos adolescentes e jovens negros;
- a manutenção de uma educação sexista, racista, homo/lesbo/ bi/transfóbica e discriminatória no ambiente escolar;
- a concentração das mulheres em cursos e carreiras “ditas femininas”, com menor valorização profissional e limitado reconhecimento social;
- a baixa valorização das profissionais de educação básica, que representam quase 80% do total dos profissionais de educação, que – em sua gigantesca maioria – recebem salários indignos e exercem a profissão em precárias condições de trabalho;
- o acesso desigual à educação infantil de qualidade (Carreira, 2016, p. 31).



No ambiente escolar, a discriminação baseada em gênero continua sendo uma realidade para muitas meninas e mulheres. Isso pode se manifestar em formas sutis, como expectativas reduzidas de desempenho acadêmico para meninas, até formas mais explícitas de assédio sexual e violência de gênero. Esses fatores criam um ambiente escolar hostil e desencorajador para as meninas, impactando negativamente seu engajamento e desempenho acadêmico.

Bourdieu (2007), revela que a dominação masculina ocorre de maneira natural e sem a necessidade de justificativas, pois os homens são comumente retratados como corretos e competentes. As disparidades de gênero se manifestam nas expectativas culturais e sociais em relação ao papel das mulheres na sociedade. Em algumas culturas, as meninas são vistas primariamente como futuras esposas e mães, o que pode levar a investimentos educacionais mais baixos em comparação com os meninos. Estereótipos de gênero arraigados, também podem influenciar as escolhas educacionais e profissionais das mulheres, limitando suas oportunidades de acesso a áreas de estudo mais valorizadas socialmente, como ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Podemos questionar a concepção de hierarquização lembrando que, essencialmente, não existe trabalho que seja inerentemente feminino ou masculino. As atribuições sociais definiram esses papéis, mas elas podem ser modificadas.

Além disso, questões econômicas desempenham um papel crucial. Em muitos países de baixa renda, as famílias podem enfrentar dificuldades financeiras para cobrir os custos associados à educação, como taxas escolares, uniformes e material escolar. Quando os recursos são limitados, as famílias podem priorizar a educação dos filhos em detrimento das filhas, perpetuando assim ciclos de pobreza e desigualdade de gênero.

Em termos de política pública e governamental, a falta de compromisso com a equidade de gênero na educação pode ser um obstáculo significativo. A ausência de políticas inclusivas e de medidas concretas para combater a discriminação de gênero e promover a equidade educacional perpetua as desigualdades existentes.



Apesar dos desafios, existem várias iniciativas e programas que podem demonstrar sucesso na promoção da educação feminina. Por exemplo, políticas de bolsas de estudo e subsídios para meninas podem ajudar a aliviar as dificuldades financeiras das famílias e aumentar a frequência escolar. Programas de conscientização e educação comunitária, também podem desafiar estereótipos de gênero e promover uma cultura de igualdade dentro e fora das salas de aula.

Em suma, abordar as dificuldades e oportunidades na educação para mulheres requer um esforço coordenado e multifacetado que aborde tanto os obstáculos estruturais quanto os desafios culturais e sociais. Somente por meio de um compromisso contínuo com a igualdade de gênero na educação podemos garantir que todas as meninas e mulheres tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais que merecem e precisam para prosperar em suas vidas pessoais e profissionais.

EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

O conceito de gênero, conforme o referencial de Joan Scott, é compreendido como um “elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995, p.21). Essa definição destaca duas ideias principais: o gênero é construído socialmente e é um componente essencial na formação das relações sociais. O gênero não é simplesmente uma categoria biológica, mas uma construção social que influencia e é influenciada por diversos aspectos da vida social. Ele é uma maneira de categorizar, interpretar e representar as diferenças percebidas entre homens e mulheres. Essas diferenças não são naturais ou inevitáveis, mas são moldadas pelas normas culturais, políticas e históricas de uma sociedade.

Segundo Scott (1995) o gênero é uma ferramenta de poder, usada para justificar e manter hierarquias sociais. As relações de gênero são sempre relações de poder, onde as diferenças entre os sexos são usadas para estabelecer e perpetuar desigualdades. As normas de gênero ditam o comportamento esperado de homens e mulheres, limitando



suas possibilidades e reforçando estruturas de dominação e subordinação. Com isso, compreender o gênero é essencial para entender como as sociedades funcionam. Ele atravessa todas as esferas da vida social, desde a família e o trabalho até a política e a cultura. Analisar o gênero permite revelar as dinâmicas de poder subjacentes que moldam as experiências individuais e coletivas.

Saffioti (2004) revisa a construção da categoria gênero, contrastando-a com a utilidade do conceito de patriarcado, destacando a importância da primeira para essa linha de estudo. A autora argumenta que o conceito de gênero é muito mais abrangente do que o de patriarcado. Em primeiro lugar, porque gênero tem acompanhado a humanidade desde o início de sua existência, enquanto o patriarcado é um fenômeno mais recente, particularmente relacionado à industrialização do capitalismo. Além disso, o patriarcado se refere especificamente à desigualdade e opressão, sendo uma possibilidade dentro das relações de gênero, mas não a única.

A perspectiva de gênero surge dos debates sobre os paradigmas histórico-críticos e culturais do feminismo e se baseia em uma concepção crítica da visão androcêntrica da humanidade, que excluiu as mulheres dos espaços socioeconômicos e políticos. É necessário

reconhecer que políticas públicas para mulheres são diferentes de políticas de gênero. Bandeira (2005) fala sobre isso:

As políticas públicas, no Brasil, em geral, quando são feitas e dirigidas às mulheres não contemplam necessariamente a perspectiva de gênero. Políticas públicas de gênero são diferentes de políticas públicas para as mulheres. Estas consideram, inegavelmente, a diversidade dos processos de socialização para homens e para mulheres, cujas consequências se fazem presentes, ao longo da vida, nas relações individual e coletiva. Já as políticas públicas para as mulheres têm centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social. Isso implica que não priorizam a importância e o significado que se estabelece no relacionamento entre os sexos [...] (Bandeira, 2005, p. 47).

Com isso, embora as políticas públicas para mulheres sejam voltadas especificamente para elas, acabam perpetuando seu papel na re-



produção social. Por outro lado, as políticas públicas de gênero, ao incorporarem esse conceito e discutirem suas implicações, introduzem no campo de intervenção tanto os conflitos existentes nas relações sociais entre homens e mulheres quanto as desigualdades culturalmente produzidas e reproduzidas entre eles.

Segundo Burke (2008), a história cultural abrange as disparidades de gênero, atribuindo papéis específicos ao masculino e ao feminino. Dessa forma, uma narrativa cultural desenvolvida pelos homens foi estabelecida, colocando as mulheres em uma posição inferior e a uma percepção de incapacidade. As conquistas alcançadas ao longo do tempo permitiram que as mulheres garantissem gradualmente sua posição na sociedade, reconhecendo a capacidade feminina em termos de qualificação educacional e profissional.

Para que a emancipação feminina aconteça é necessário superar a lógica social baseada na opressão e na exploração.

O sentido de uma luta revolucionária, portanto, deve estar atento para a desalienação das relações sociais ao passo que luta pelo humano e sua humanização. Logo, a luta pelo fim das relações que tornam a mulher objeto de exploração, inclusive sexual, enfim, a luta pela emancipação das mulheres está associada à luta pela emancipação humana (Cisne, 2014, p. 115).

Nesse sentido, a garantia de oportunidades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as mulheres desempenha um papel fundamental na promoção da equidade de gênero e no desenvolvimento global. A educação empodera as mulheres ao oferecer-lhes conhecimento e habilidades que são essenciais para sua participação plena e igualitária na sociedade. Barroso (2004, p. 575) defende que:

[...] em todas as partes do mundo, níveis mais elevados de escolaridade estão associados com o empoderamento das mulheres. Mulheres com níveis educacionais mais altos geralmente têm mais capacidade de melhorar a própria qualidade de vida e a de suas famílias. Estão mais bem preparadas para se beneficiar das oportunidades existentes e dos serviços disponíveis, gerar oportunidades alternativas e estruturas de apoio. Os efeitos da educação no empoderamento da mulher se manifestam de formas variadas, até mesmo pelo aumento do potencial de geração de



renda, da autonomia nas decisões pessoais, do controle sobre a própria fertilidade e da maior participação na vida pública.

Além disso, a educação de mulheres contribui significativamente para o crescimento econômico e social de uma nação. Mulheres educadas tendem a participar mais ativamente no mercado de trabalho. Além disso, mulheres educadas geralmente investem mais na educação de seus filhos, criando um ciclo virtuoso de desenvolvimento.

Programas educacionais que desafiem estereótipos de gênero e promovam a conscientização sobre questões de igualdade são necessários para superar os desafios iminentes em relação a educação das mulheres. Essas iniciativas não apenas capacitam meninas e mulheres, ao educar jovens sobre a importância da igualdade de gênero desde cedo, podemos moldar atitudes e comportamentos futuros que promovam a equidade em todas as esferas da vida. O espaço feminino tem sido assegurado por meio de intensa luta e transformações sociais, políticas e culturais, alcançando um papel cada vez mais protagonista na sociedade, particularmente no que se refere a sua formação profissional (Martins; Rios; Vieira, 2016).

Por ser um campo de disputas culturais, ideológicas e políticas, pequenas conquistas frequentemente são celebradas como grandes avanços. Além disso, as barreiras culturais ainda presentes na sociedade brasileira dificultam uma atuação efetiva do governo nesse setor, resultando em conflitos dentro da própria esfera governamental.

É crucial destacar também o papel dos educadores e das instituições educacionais na promoção da equidade de gênero. Treinamentos e capacitações contínuas são essenciais para ajudar os educadores a reconhecerem e abordarem preconceitos inconscientes e estereótipos de gênero em suas práticas pedagógicas. Além disso, currículos escolares inclusivos que representem a diversidade de experiências e perspectivas das mulheres são fundamentais para promover uma cultura educacional igualitária.

Apesar da expansão do campo de estudos e pesquisas em gênero e educação no país e dos investimentos em políticas educacionais nas últimas duas décadas, houve pouco progresso na integração dessa te-



mática nos currículos de formação inicial de professores e na implementação de práticas curriculares (Unbehaum, 2014).

O progresso rumo à equidade de gênero na educação não é apenas uma responsabilidade das instituições educacionais e dos governos. É uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade. Famílias, comunidades, empresas e organizações da sociedade civil também têm um papel importante a desempenhar na criação de um ambiente que apoie e promova o potencial de cada indivíduo, independentemente de seu gênero.

A Estratégia da UNESCO (2019-2025) para a Igualdade de Gênero, através da Educação considera a igualdade de gênero como “um direito humano fundamental e um alicerce essencial para a construção de um mundo sustentável, pacífico e próspero” e inclui o objetivo de “reforçar os sistemas educacionais para que sejam transformadores e promovam a igualdade de gênero” (UNESCO, 2019).

Ao abordar os desafios para atingir a equidade de gênero, Alves (2016) destaca a particularidade do contexto brasileiro. Segundo ele, o Brasil possui uma das legislações mais avançadas do mundo em relação aos direitos das mulheres. Além disso, os dados de escolarização mostram que as mulheres superaram os homens, tanto em termos de anos de estudo quanto na presença nos diferentes níveis de educação. As mulheres também, constituem a maioria dos beneficiários dos programas de transferência de renda e da previdência social. No entanto, ao se examinar outras questões econômicas, observa-se que as mulheres ainda enfrentam desigualdades significativas:

[...] continuam apresentando menores taxas de participação no mercado de trabalho, maiores níveis de informalidade nas relações trabalhistas e recebendo salários sistematicamente mais baixos que os dos homens. Embora as desigualdades tenham diminuído ao longo das últimas décadas, o ritmo de redução do hiato de gênero tem sido muito lento ou até ficado estagnado. Contribui, para esse fato, não apenas as discriminações inerentes ao mercado de trabalho, mas também as permanências culturais e sociais da divisão sexual entre trabalho produtivo e reprodutivo e as dificuldades práticas e institucionais de conciliação entre família e emprego [...] (Alves, 2016, p. 631).



Promover a equidade de gênero na educação não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para alcançar um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Ao enfrentar os desafios existentes com determinação e implementar estratégias eficazes, podemos criar um futuro em que a maioria das meninas e mulheres possam ter a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional e contribuir de maneira significativa para suas comunidades e para o mundo em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo explorou o desafio na educação para a equidade de gênero, em um panorama global marcado por avanços e desafios, a educação para mulheres continua a ser um campo crucial de luta pela igualdade de gênero. Ao longo deste artigo, exploramos as múltiplas facetas das dificuldades que as mulheres enfrentam em sua jornada educacional, desde barreiras estruturais e econômicas até desafios culturais e sociais profundos.

É evidente que garantir o acesso equitativo e o progresso educacional das mulheres requer um esforço coletivo e sustentado. Políticas públicas inclusivas, investimentos em infraestrutura educacional adequada e programas de apoio financeiro são essenciais para remover obstáculos tangíveis. Além disso, desafiar estereótipos de gênero arraigados e promover uma cultura de igualdade dentro das escolas e comunidades são passos fundamentais para criar um ambiente educacional acolhedor e inclusivo para todas as meninas e mulheres. Isso envolve desde a formação de professores até a implementação de currículos que reflitam uma diversidade de perspectivas e experiências.

Ainda há um longo caminho a ser trilhado e muitos progressos a serem alcançados pelas mulheres, especialmente no campo da educação. A garantia do acesso à escola é essencial para que essas mudanças ocorram efetivamente. Iniciativas que destacam modelos de sucesso, como mentorias para jovens mulheres e campanhas de conscientização sobre a importância da educação feminina, têm o potencial não



apenas de transformar vidas individuais, mas também de impactar positivamente comunidades inteiras e impulsionar o desenvolvimento social e econômico.

No entanto, para alcançar uma verdadeira equidade de gênero na educação, é crucial que todos os setores da sociedade – governos, organizações não governamentais, comunidades e indivíduos – se comprometam com a eliminação das desigualdades existentes e com a promoção de oportunidades educacionais justas e equitativas para todos, independentemente do gênero. À medida que continuamos a avançar neste caminho, é imperativo manter um compromisso vigoroso e contínuo com a equidade de gênero na educação. Somente assim podemos criar um futuro em que todas as meninas e mulheres tenham as ferramentas e oportunidades necessárias para realizar seu pleno potencial e contribuir de maneira significativa para a construção de uma educação mais justa e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. E. D. **Desafios da equidade de gênero no século XXI**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 629-638. 2016.
- BANDEIRA, Lourdes M. **Desafios da transversalidade de gênero nas políticas públicas**. In: Swain, Tânia N.; Muniz, Diva do C. G. (Orgs). Mulheres em ação, práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis, Ed. Mulheres; BH, PUC/MG, 2005.
- BARROSO, Carmen. **Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero**. Caderno de Pesquisas, São Paulo, v. 34, n. 123, p.573-582, set./dez. 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural**. São Paulo: Jorge Zahar, 2008.
- CARREIRA, Denise. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais** / Denise Carreira... [et al.]. São Paulo :



Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.
CISNE, Mirla. **Feminismo e Consciência de Classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014, 276.

FERREIRA, M. J. de R. **Escolarização e gênero feminino**. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES. 2007. 98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, A. M.; RIOS, P. P. S.; VIEIRA, A. R. L. **Relações de gênero na gestão escolar a dicotomia entre mulheres e homens no cargo de diretora/diretor escolar**, 8º Encontro Internacional de Formação de Professores, v. 9, n. 1, 2016.

MINELLA, Luzinete Simões. **Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna?** cadernos pagu (40), Campinas, SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2013, pp.95-140.

NETTO, Michel Nicolau. **A diferença do discurso da diversidade**. Contemporânea, v. 7, n. 1, p. 39-61, jan./jun. 2017.

OLINTO, Gilda. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. Inclusão Social. Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez., 2011.

SAFFIOTI, Helieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 2 (20), Porto Alegre, jul./dez. 1995, pp.71-99.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese (Doutorado



em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). **Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025.**



DIÁLOGOS ANTIRRACISTAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA, MEDIADOS PELO PARADIDÁTICO “A PROFESSORA MARROM”

Maria dos Reis Dias Rodrigues¹

Herli de Sousa Carvalho²

Resumo: Apresentamos o relato de experiência vivenciado com crianças de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental numa escola pública municipal em Açailândia – Maranhão, em que dialogamos sobre antirracismo na escola, com a mediação do livro paradidático *A Professora Marrom* (2023). A obra foi produzida como produto técnico da pesquisa de Mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA). Objetivando apresentar como foram produzidas as ilustrações como subsídio ao diálogo acerca da Educação Antirracista na escola, tomou-se como referência no campo de estudos das relações raciais os fundamentamos em: Cuti (2017) Gomes, (2002; 2017), Munanga (2020), entre outros. Fizemos uso de narrativas infantis em momento de rodas de conversa e produção de desenhos para ilustração do paradidático. Utilizamos as contribuições de Passeggi (2011; 2016), Cruz (2008), e Warschauer (2004). As atividades foram realizadas em dois momentos, no primeiro, realizamos a leitura do livro “A Professora Marrom” apresentado em *slides*, seguido de uma roda de conversa sobre a história, e, no segundo momento, as crianças recontaram a história a partir dos desenhos produzidos. Nas narrativas sobre os desenhos, percebemos o processo de ressignificação da palavra negra, em substituição à expressão marrom, à medida que progressivamente as crianças passaram a utilizá-la para se referir à professora da história. Concluímos

1 Mestra, UFMA, Imperatriz – Maranhão, E-mail: mrd.rodrigues@ufma.br

2 Doutora, UFMA, Imperatriz – Maranhão. Email: herli.sousa@ufma.br



que o diálogo sobre racismo na escola é salutar à extinção de atitudes racistas, com isso, destacamos a necessidade de fazer da instituição escolar um ambiente problematizador e favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas e antirracistas.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Rodas de Conversa; Narrativas Infantis; Livro Paradidático.

INTRODUÇÃO

Apresentamos o relato de uma experiência vivenciada com crianças de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental em uma escola pública em Açailândia – Maranhão, dialogando, deste modo, com o livro paradidático *A Professora Marrom* produzido como uma proposta de produto técnico de pesquisa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA) cumprindo demanda da legislação que regulamenta os mestrados profissionais, sendo esta, de que seja gerado no processo de pesquisa um produto que seja um suporte didático a fim de responder aos problemas de acordo com o objeto de investigação, no nosso caso, a Educação Antirracista. Tal produto dispôs o objetivo de apresentar como se deu a elaboração do paradidático *A Professora Marrom* produto da pesquisa com o objeto Educação Antirracista, deste modo, como subsídio para o diálogo com crianças sobre o racismo na escola.

As escolhas metodológicas foram fundamentadas nas narrativas infantis, assim, utilizamos as contribuições de Passeggi (2011; 2016), Cruz (2008), entre outras/os, visto que contemplam nosso posicionamento ao realizarmos pesquisa com crianças, os relatos foram cunhados nas rodas de conversa, orientados a partir dos estudos de Warschauer (2004).

O material foi produzido após a realização das Rodas de Conversa com as crianças, contemplando conflitos que permeiam a convivência entre as crianças negras e não negras na escola, agora do ponto de vista delas, pois por meio dos momentos de escuta, mesmo que de forma



tímida, com receio do que poderiam falar sobre o assunto, e, considerando que a pesquisadora representava provavelmente duas condições que inspiravam cautela, por verem-na como professora e por ser uma mulher negra.

A PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS E O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA COR DA PELE

A história apresentada no paradidático *A professora Marrom* (Rodrigues; Carvalho, 2023), retrata uma situação ocorrida na escola, em que uma criança negra foi confrontada em sala de aula por outro colega, ao afirmar que ele era o único marrom da sala, referindo-se à cor de sua pele. Diante da afronta, e do silêncio do menino, observando a cena, a docente interfere, demonstrando apoio à criança e se auto identifica como negra, “não é marrom que se fala, é negra, e, eu também sou negra” (Rodrigues; Carvalho, 2023, p. 34), seguida da autoidentificação de outras crianças da turma “eu também sou negra, tia, eu também sou negro” (Rodrigues; Carvalho, 2023, p. 36), formando uma rede de apoio ao garoto negro que havia recebido a tentativa de intimidação. De acordo com (Cuti, 2017, p. 5) “tendo a palavra negro em foco servido para ofender, no momento em que o ofendido assume-a dizendo ‘eu sou negro’, o que ocorre é que ele dá a ela outro significado, ele positiva o que era negativo”. Assim, a resignificação da palavra negro traz consigo a luta para que seja reconhecido o legado desse componente da população no contexto histórico e, com isso, possa vivenciar sua cidadania.

A escolha de apresentar a história no livro teve dupla motivação, sendo a primeira, o entendimento de que através da narrativa podemos inspirar outras/os docentes que afirmam constantemente não saber como abordar a temática em sala de aula. A segunda motivação consiste em valorizar a postura da educadora e das crianças, que de forma espontânea se colocaram ao lado da vítima, desestruturando a continuidade da provocação e, com isso, protagonizaram o enfrentamento do conflito de maneira educativa. Essa é uma das finalidades



da Educação Antirracista, outra seria que a própria vítima pudesse ter condições de defender-se da agressão, mas este é um processo que a partir da continuidade da formação antirracista poderemos alcançar tanto na escola, como em diferentes espaços sociais.

O livro paradidático foi organizado com a finalidade de propor um material pedagógico, que além de ser fruto de uma realidade vivenciada em sala de aula, pudesse assegurar a participação das crianças na criação como produtoras, bem como, na condição de ilustradoras, possibilitando que se sentissem parte ativa no estudo da temática. Deste modo, contempla então as determinações da Lei 10.639 (Brasil, 2003), de 10 de janeiro de 2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (Brasil, 1996), tornando obrigatório o estudo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições educativas do país, e incluindo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar.

A conquista da valorização da cultura negra, decorrente da obrigatoriedade de que a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros componham o currículo escolar pode ser considerada como uma das mais substanciais conquistas legislativas para as relações étnico-raciais (Gomes, 2017). Nesse contexto, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) é direcionada ao currículo da Educação Básica a necessidade de que seja reestruturada a forma como as pessoas negras, com suas histórias e culturas apareçam no contexto escolar, tanto nos conteúdos, como nas relações sociais, requerendo a construção do respeito e reconhecimento das contribuições do povo africano na constituição da nação brasileira, indicando dessa maneira, a necessidade de uma Educação Antirracista. A valorização das crianças como sujeito da pesquisa sendo reconhecidos em sua potencialidade em participar e também construir conhecimento por meio da interação social conforme Passeggi *et al*, (2014) resulta de um processo iniciado a partir dos estudos da Sociologia da Infância. Através desses estudos, as crianças são reconhecidas como participantes ativas na construção de seu próprio mundo social, de expressarem suas opiniões e exercerem influência sobre as



decisões que tiveram, sendo “capazes de narrar suas próprias histórias e refletir sobre elas” (Passeggi, 2016, p. 114). Essa abordagem destaca a notoriedade de escutar as crianças e garantir uma participação significativa na promoção de formas mais inclusivas e equitativas de viver sua infância.

A realização das rodas de conversa contribuiu para que fossem criados nas escolas espaços para construção de um trabalho sistemático e colaborativo, e com isso, a atividade narrativa em roda se constitui como um processo formativo de “sujeitos e conhecimentos” (Warschauer, 2004, p. 4).

Com esse entendimento, a participação das crianças na produção do livro aconteceu na criação das ilustrações e nas rodas de conversa. Com isso, foi possível materializar a contribuição mais efetiva na pesquisa, assim, além de interlocutoras, puderam cooperar como colaboradoras no desenvolvimento do produto. Essa atividade aconteceu em dois momentos, no primeiro, foi realizada a leitura do livro “A Professora Marrom” em *slides* e na sequência, uma conversa sobre a história, e no segundo, as crianças narram acerca do desenho produzidos.

Rosângela Francischine e Herculano Ricardo Campos (2008) no artigo *Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teóricas e metodológicas* discutem algumas especificidades teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Nesse contexto, apresentam o desenho como uma atividade que objetiva “a representação de algo - de si, do outro, dos objetos, da natureza, dos acontecimentos” (Francischine; Campos, 2008, p. 110). Assim, os desenhos são considerados como forma de lançar mão para acessar o universo das crianças, e com isso, o olhar de quem pesquisa será fundamentado num referencial teórico, no qual se baseia a interpretação das nuances apresentadas na investigação.

A ilustração da capa do livro paradigmático foi realizada por Kamylli Vitória Matos Assunção (10 anos), educanda do quarto ano da escola em que realizamos a pesquisa. Ela não participou das Rodas de Conversa, mas, foi convidada para produzir a ilustração que compõe a capa do livro pela habilidade que possui para desenhar. Por meio do desenho, a criança tem a possibilidade de “produzir discurso sobre si



mesmas, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, revelando, assim, sua maneira de ver e pensar a realidade” (Francischine; Campos, 2008, p. 111) em que os desenhos das crianças no contexto da pesquisa podem ser livres ou com direcionamento da temática. Neste sentido, as crianças foram convidadas a produzirem desenhos que pudessem compor a ilustração da história, portanto, a temática foi direcionada a partir de uma atividade realizada fora da sala de aula, nas mesas do pátio da escola com as crianças organizadas em três grupos alternados.

Realizamos a leitura da história com cada grupo, conversando sobre o que consideravam que poderia ser desenhado para representar a cena retratada em cada página, discutindo sobre o lugar, pessoas e objetos que poderiam ser ilustrados. Na sequência, uma criança se voluntariava para ilustrar a referida página, e, aconteceu de uma mesma página ser escolhida por mais de uma criança para representar a cena por meio de um desenho, e, após a produção, cada criança descreveu o que representou.

Algumas crianças demonstraram dificuldade em realizar a atividade, outras mostraram mais desenvoltura, foi notável como esse momento de produção das narrativas a partir dos desenhos agregou mais elementos à fala das crianças, que, em sua maioria, representaram a sala de aula com as cadeiras organizadas em filas e a professora na frente ministrando a aula.

Independentemente de como seja a organização da sala de aula, “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 2021, p. 83), de forma a estimular a expressão da criança, sendo por meio do momento de escuta que se permite a democratização da aprendizagem. Por conseguinte, Freire (2021, p. 111) assegura que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso”, e, assim, ao aprendermos o valor de escutar o que as crianças têm a dizer, nos dará pistas de como dialogar de forma a oportunizar a construção do conhecimento. Neste sentido, observando os desenhos produzidos pelas crianças, foi possível identificar a utilização de lápis de cor



marrom, ao lado do lápis de cor rosa claro, representando as cores da pele da educadora e de algumas crianças, e, com isso, percebemos um movimento que expressa a diversidade de tons de pele representada na realidade da sala de aula.

Na narrativa sobre os desenhos, algumas crianças fizeram o reconto da situação retratada no livro através de relatos que trazemos para exemplificar algumas das produções. “Eu desenhei o quadro. A aula hoje é de matemática”, os colegas sentados e uma menina levantou e disse: “Tia! Pode falar meu amor. Eu também sou negra” (Alice, 8 anos). De tal modo, narra a atitude voluntária de uma criança ao se autodeclarar negra durante uma aula de matemática, inter-relacionando a narrativa da história com o cotidiano da sala de aula. Do mesmo modo, Cadu (9 anos) argumenta “meu desenho foi relacionado à professora negra. Ela está lendo um livro para as crianças e as crianças gostaram da história”. Destacamos na narrativa de Cadu o reconhecimento da professora como negra, dando mostra de uma abertura para o emprego da palavra de forma positivada.

Igualmente, Eloísa (8 anos) comenta o desenho apontando “eu desenhei a professora negra, quatro alunos, o resto estavam todos doentes, mesa e as cadeiras”. Ela também emprega a palavra negra sem receio de estar ofendendo a educadora. De tal modo que Richarlison (9 anos) argumenta “eu desenhei um menino chamando outro de negro. Aí o menino falou que ele é o único negro que tem lá. A professora ouviu e fala que também é negra e os alunos falaram que são negros”, desta forma, reconta trechos da história ao realizar a narrativa do desenho, no entanto, em sua narrativa, utiliza o termo negro para substituir a palavra marrom que fora empregada na situação vivenciada em sala de aula e é retratada no livro. A postura do menino denota que ele tem a compreensão de que quando o garoto diz que o colega é o “único marrom da sala”, na verdade, intenciona afirmar que o colega é negro, mas se recusa utilizar a expressão.

De igual modo, Rosa (9 anos) explica “eu desenhei uma escola, a professora com o livro vários alunos em pé. Um aluno disse assim, você é o único negro dessa sala. A professora disse assim: não meu



amor, eu também sou negra. Não é marrom que se fala é negro”, assim, reconta o trecho da história em que a professora se autodeclara negra para que as crianças aprendessem o termo adequado ao se referirem à cor da pele ou à raça das pessoas de pele preta. Podemos observar que a menina também faz a troca da expressão “marrom” por negro.

“Eu fiz o quadro, as cadeiras, aí os alunos começaram a falar: Eu também sou negro” (Laura, 9 anos), declara, ao apresentar o desenho e narrar o trecho da história em que as crianças se autodeclararam negras em solidariedade à criança que foi apontada como sendo o único marrom da sala de aula. “Desenhei o quadro, o armário, a mesa e a professora. Ela é negra. Desenhei os coleguinhas e as mesas da sala. A professora está lendo e os coleguinhas prestando atenção” (Victória, 8 anos), enfatiza que a professora é negra, afirma que ela está realizando uma leitura e que as crianças estão atentas. Sophie (9 anos) relata “eu fiz a professora e o menino branco julgando o menino negro. E, os colegas alegres depois que a professora falou que ela também é negra”, ao apresentar a ilustração menciona que desenhou o menino branco numa atitude de julgamento para com o menino negro. E, enfatiza que os colegas ficaram alegres e a atitude da professora foi aceita pelas crianças.

Somente Gerson (9 anos) não identificou a professora como negra, destacando que a professora tem a cor de pele branca, bem clarinha. No desenho, por ele produzido, utilizou o lápis de cor rosa claro para pintar o rosto da professora, pintou algumas crianças com o lápis marrom e outros ele deixou sem colorir. Perguntamos o que seria cor de pele, e ele afirmou que é a pessoa de cor branca. De igual modo declara “eu fiz a professora falando sobre a África, tem uns alunos que são cor de pele e os outros são morenos. A professora é cor de pele branca, bem clarinha” (Gerson, 9 anos). Relata que a professora está falando sobre a África, porque a página do livro que ilustrou retrata que são utilizados livros sobre as relações étnico-raciais e sobre a história e cultura africana. Observamos aqui uma certa resistência da criança em reconhecer a professora como negra, mesmo que, na história, isto



tenho sido enfatizado. Sabemos que esse é um processo que requer a realização de práticas educativas contínuas para que se alcance como resultado a desconstrução do estigma que fora criado com relação à pessoa negra. No relato de Gerson (9 anos) percebemos a permanência da compreensão de que cor de pele se relacione à pele branca, e a utilização da expressão *moreno* para se referir às peles não brancas sem fazer menção à existência da cor de pele negra, mês que a história destaque a autodeclaração da docente como negra a criança resiste a reconhecê-la com uma pessoa negra.

Refletindo sobre esta realidade, trazemos Antônio Matheus do Rosário Corrêa e Raquel Amorim dos Santos (2020), que no artigo com o título *As Representações Sociais de crianças negras sobre a cor em contexto escolar* identificaram a utilização do termo cor de pele para identificar somente a cor branca. Nesta conjuntura, defendem que “as objetivações sobre cor de pele atribuída ao branco ocasionam ausência do reconhecimento do negro nessas representações, que reverberam nas atitudes das crianças diante de outros discursos” (Corrêa; Santos, 2020, p. 2). O estudo acima mencionado tem uma relação com o fato vivenciado por nós, em que a criança, Gerson (9 anos) faz referência à docente como tendo a cor de pele branca, e a descreve se referindo a uma pele bem clarinha, enquanto a mesma se apresenta como negra.

A representação referente a cor de pele no imaginário infantil, considerando o universo pesquisado, revela as influências decorrentes da ideologia do branqueamento. Com isso, concebem que “a relação entre racismo e antirracismo no processo de escolarização perpassa pelas noções de cor e concepção sobre o negro no Brasil” (Corrêa e Santos, 2020, p. 8), isto, porque esta foi uma construção alicerçadas em referenciais de estigmatização da negritude.

Munanga, (2020, p. 25) destaca que “apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços”. Isso pode ser notado no ato das crianças ao recorrer a nomenclaturas alternativas como “*morena*” e “*marrom*” para se referirem a cor da



pele quando a criança não se percebe como branca, mas não aceita ser classificada como preta. E, ainda evita nomear o outro da mesma forma por considerar que seja errado. A partir da fala das crianças, percebemos uma ranhura na resistência em utilizar expressão preta/negro para se referir a cor da pele, evidenciando que as teorias que almejavam promover o branqueamento da população brasileira encontram resquícios nas relações sociais e, neste interim, podem então ser superadas com a Educação Antirracista. Constatamos que a partir das vivências oportunizadas no contato com a pesquisadora, com a experiência em problematizar o assunto na escola, germina a semente da mudança, fomentando as atitudes das crianças, que passam a empregar a palavra negra em suas narrativas.

A partir dos relatos que as crianças fizeram sobre os desenhos que produziram para ilustração do livro, observamos a utilização da palavra negra com mais frequência para identificar a professora da história. É possível que a utilização da palavra negro possa ter sido influenciada pelo próprio livro, visto que, na primeira Roda de Conversa, as crianças demonstraram resistência em utilizar a expressão, recorrendo inclusive à palavra marrom para se referir a cor de pele negra. No entanto, a partir das vivências oportunizadas no contato com a pesquisadora, através da experiência em problematizar o assunto na escola, percebemos a mudança nas atitudes das crianças.

Reforçamos com isso que a vivência com a Educação Antirracista num trabalho com as relações étnico-raciais na escola, manifesta-se como uma alternativa para a valorização da pluralidade de sujeitos com os quais convivemos, superando as representações que são introjetadas no imaginário, com fortes cargas de desvalorização da pessoa negra. Entendemos que esse seja um processo que requer um trabalho contínuo e bem planejado, para que de fato seja significativo na construção de identidade e conhecimentos de narrativas positivas. Conforme Gomes (2002, p. 40) “no processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais como processo preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos”.



Assim, olhar para o outro e perceber as diferenças, educa-o para a percepção da diversidade étnica brasileira. A partir dos resultados dos diálogos com as crianças, podemos desmistificar o discurso de que não existe racismo na escola. No caso específico da turma na qual a pesquisa foi realizada, identificamos que as crianças não trouxessem relatos pessoais de exclusão, de segregação em razão da cor da pele, nem situações de discriminação praticadas pelas docentes. Por fim, ao realizar a experiência em Educação Antirracista, ressaltamos que as instituições escolares não podem continuar fechando os olhos para essa realidade, mas, faz-se urgente que promovam o planejamento de uma proposta pedagógica da escola que aborde as diferenças entre os sujeitos escolares, de forma que potencialize a consolidação do respeito com equidade de direitos às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

CORRÊA, Antônio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. **As representações sociais de crianças negras sobre a cor em contexto escolar.** Linhas Críticas, v. 26, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312020000100149&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mai. 2023.

CUTI. **“Quem tem medo da palavra negro”.** In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise.** São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 197-212. (cap. 11).



- FRANCISCHINE, Rosângela. CAMPOS Herculano Ricardo. **Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teóricas e metodológica.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, 2002. p. 40-51
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica.** *Educação UFSM*, v. 39, n. 01, p. 85-104, 2014.
- RODRIGUES, Maria dos Reis Dias; CARVALHO, Herli Sousa de. **A professora Marrom.** Imperatriz, MA: Editora Balaiada de Escritas Negras, 2023.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: M. Pinto e M.J. Sarmento (Coord.). **As crianças: contextos e identidades (9-30).** Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79715>. Acesso em: 29/06/2023.
- WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação.** *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna.* Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.



EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA CONTEMPORANEIDADE

Gilmar Moraes Rodrigues
Betânia Oliveira Barroso

Resumo: A educação é um direito fundamental e um pilar do desenvolvimento humano, tendo como objetivo garantir o acesso à educação e conclusão dos estudos para pessoas que não tiveram essa oportunidade na idade regular. Nesse sentido a alfabetização (EJAI) é um pilar fundamental da educação, pois permite que as pessoas leiam, escrevam e compreendam informações de forma eficaz. Este resumo aborda a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJAI) no espaço escolar, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas do país. As primeiras iniciativas de educação de adultos no Brasil remontam ao período colonial, com os jesuítas que buscavam catequizar e alfabetizar os indígenas. A partir do século XIX, surgiram as primeiras escolas noturnas e dominicais, destinadas principalmente aos trabalhadores. Campanhas de Alfabetização: No século XX, as campanhas de alfabetização, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Paulo Freire, marcaram um momento importante na história da EJA, com foco na autonomia dos aprendizes e na valorização da cultura popular. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): A LDBEN de 1996 reconheceu a EJA como uma modalidade da Educação Básica, com especificidades próprias e o direito à certificação. Ao oferecer oportunidade de aprendizagem, a EJA contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras chaves: Educação de Jovens, adultos e idosos, Aprendizagens, Contemporaneidade.



INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental e um pilar essencial para o desenvolvimento humano. Na contemporaneidade, a educação de jovens, adultos e idosos enfrenta desafios e oportunidades únicas, refletindo as mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Este artigo explora as características, desafios e perspectivas da educação ao longo da vida, enfatizando a importância da inclusão e da adaptabilidade. A educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) tem uma trajetória marcada por várias transformações e desafios no Brasil. No início do século XX, a educação de jovens e adultos começou a ganhar atenção como uma necessidade social e política, especialmente em áreas rurais e urbanas pobres. Nas Décadas de 1940, 1950 e 1960. Iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB) e campanhas nacionais de alfabetização foram implementadas. A educação era vista como ferramenta para o desenvolvimento e cidadania. Foi em 60 com Paulo Freire, introdução de métodos inovadores de alfabetização, focando na conscientização crítica dos alunos. Seu método foi interrompido pelo golpe militar de 1964. No período a ditadura militar, a educação formal era controlada pelo governo. A EJAI enfrentou restrições, mas continuou em formatos adaptados, muitas vezes com apoio de movimentos sociais. Enfim chegamos à redemocratização e as Novas Políticas, com a redemocratização, houve um renovado interesse na EJAI. A Constituição de 1988 assegurou o direito à educação para todos, incluindo adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996: Reconheceu oficialmente a EJA como modalidade da educação básica, estabelecendo diretrizes para sua implementação. No Século XXI, nasce os programas governamentais, iniciativas como o Programa Brasil Alfabetizado buscaram reduzir o analfabetismo, oferecendo recursos e apoio pedagógico. E ainda assim a EJAI nos dias atuais enfrenta desafios como a necessidade de formação específica para professores, recursos limitados e a adaptação curricular para incluir experiências de vida dos alunos. Para Libânio (2007). São três os objetivos da escola: (1) “a preparação para o processo produtivo e para a vida em



uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética”. Após, esse breve leques de eventos partiram para a importância contemporânea da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A EJAI continua sendo vital para promover a inclusão social, combate à desigualdade e o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, respeitando suas trajetórias e experiências de vida. A educação é um direito fundamental e um pilar essencial para o desenvolvimento humano. Na contemporaneidade, a educação de jovens, adultos e idosos enfrenta desafios e oportunidades únicas, refletindo as mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Este artigo explora as características, desafios e perspectivas da educação ao longo da vida, enfatizando a importância da inclusão e da adaptabilidade. A educação de jovens e adultos (EJA) tem uma trajetória marcada por várias transformações e desafios no Brasil.

Para Libâneo (2004, p. 23), ainda, a pedagogia traduz o estudo sistemático da educação e dos seus processos, e deve ser entendido como pedagógico a finalidade da ação educativa, suas estruturas sócio-políticas que se estabelecem nas formas organizativas e metodológicas.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social, desenvolvimento pessoal e qualificação profissional, na sociedade atual. A educação nesse desempenho um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, social e econômico de indivíduos de todas as idades. Ao longo do século XXI, a educação de jovens, adultos e idosos tem se adaptado às mudanças tecnológicas, demográficas e econômicas, oferecendo novas oportunidades e desafios. Neste artigo, exploraremos a educação contemporânea para diferentes grupos etários e discutiremos como ela contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e próspera.

EDUCAÇÃO DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE

A educação de jovens tem sido historicamente centrada no ensino fundamental e médio, com foco no desenvolvimento de habilidades



básicas e conhecimentos gerais. No entanto, nos últimos anos, a educação de jovens tem evoluído para incluir uma gama mais ampla de opções e recursos, como educação à distância, aprendizagem baseada em projetos e programas de educação profissional e técnica. Essas iniciativas visam preparar os jovens para uma força de trabalho em constante evolução e para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Para Freire (2015, p. 33) “A Educação é um ato de amor, portanto, um ato de coragem”. A EJAI, nesse contexto, deve ser um espaço onde o diálogo e a conscientização se tornam ferramentas para a transformação social. Essa citação reflete uma visão muito bonita e profunda sobre a educação, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJAI). A ideia de que a educação é um ato de amor e coragem destaca a importância de criar um ambiente onde o diálogo e a conscientização são centrais para promover a transformação social. Além disso, a educação de jovens também está se concentrando cada vez mais em questões de diversidade, equidade e inclusão, abordando questões como discriminação, desigualdade e exclusão social. Isso é particularmente relevante para grupos sub-representações, como minorias raciais e étnicas, pessoas com deficiência e indivíduos de origem socioeconômica desfavorecida. Através da promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos e diversificados, a educação de jovens pode desempenhar um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Demerval Saviani enfatiza a importância de um processo educativo que valorize a história e as experiências dos alunos, promovendo um aprendizado que seja relevante e contextualizado para suas vidas, dando novos significativos a essa educação contextualizada. A educação de adultos, também conhecida como educação continuada ou educação para adultos, refere-se aos processos de aprendizagem que ocorrem ao longo de toda a vida de um indivíduo, independentemente da idade ou nível de escolaridade. A educação de adultos é cada vez mais relevante na sociedade atual, dada a necessidade de se adaptar a mudanças no mercado de trabalho, à tecnologia e às demandas sociais e pessoais. Existem diferentes modalidades de educação de adultos, como cursos de extensão universitária, educação a



distância, capacitação profissional e educação informal. Essas opções permitem que os adultos atualizem suas habilidades, adquiram novos conhecimentos e se engajem em aprendizagem ao longo da vida. Além disso, a educação de adultos pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, o crescimento econômico e a coesão social, ao proporcionar aos indivíduos oportunidades de reinserção profissional, participação cívica e integração social.

EDUCAÇÃO DE IDOSOS NA CONTEMPORANEIDADE

A educação de idosos, ou educação para a terceira idade, é um segmento em crescimento na educação contemporânea, impulsionado por fatores demográficos, sociais e culturais. Ao longo dos últimos anos, a esperança de vida tem aumentado significativamente, resultando em uma população global cada vez mais envelhecida. Isso apresenta oportunidades e desafios para a educação de idosos, que visa manter e promover o bem-estar físico, mental e social dos indivíduos mais velhos. A educação de idosos pode assumir diferentes formas, como cursos de ginástica mental, oficinas de arte e cultura, programas de alfabetização digital e educação à saúde. Essas atividades visam incentivar o envelhecimento ativo, promover a inclusão social e combater o isolamento e a solidão enfrentados por muitos idosos. Além disso, a educação de idosos pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem aos idosos permanecerem independentes e autônomos por mais tempo, melhorando sua qualidade de vida e o bem-estar geral da sociedade.

CONCLUSÃO

A educação de jovens, adultos e idosos na contemporaneidade é um campo dinâmico que exige inovação e compromisso. Promover uma educação inclusiva e adaptável não apenas melhora a qualidade de vida dos indivíduos, mas também fortalece a sociedade como um



todo. Investir na educação ao longo da vida é, portanto, um passo essencial para um futuro mais equitativo e sustentável. Em resumo, a educação de jovens, adultos e idosos na contemporaneidade desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento pessoal, social e econômico de indivíduos de todas as idades. Através de iniciativas que promovem a inclusão, a diversidade e a igualdade de oportunidades, a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham a oportunidade de se desenvolver e atingir seu pleno potencial. No entanto, a educação na contemporaneidade também é confrontada com desafios, como a falta de recursos, a desigualdade de acesso e o abandono escolar precoce. Para superar esses obstáculos, é necessário que governos, instituições educacionais, empresas e sociedade civil colaborem para garantir que a educação seja acessível, relevante e de qualidade para todos, independentemente da idade, raça, gênero, religião ou origem socioeconômica. Através de um esforço coletivo e solidário, podemos garantir que a educação continue sendo uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano e social no século XXI.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição do Brasil** de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- Educar em revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50a05.pdf>. Acesso em 4 nov. 2016.
- Freire, Paulo. **Educação como prática de da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.



_____. **Aprendizagem escolar e formação de professores na perspectiva da psicológica histórico-cultural e da teoria da atividade.** São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SAVIANE, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1983.



ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monaliza Miranda Chaves¹

Dimas dos Reis Ribeiro²

Leucivan dos Santos Silva³

Resumo: Este resumo expandido tem como objetivo discutir os desafios e possibilidades do Ensino de História na perspectiva interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem metodológica que orienta este estudo é qualitativa, trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, que faz parte do projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que está em desenvolvimento. Os resultados constataram que os desafios para o Ensino de História interdisciplinar estão relacionados aos currículos e conteúdos dos livros didáticos que são forjados pela lógica do mercado. As possibilidades para a perspectiva interdisciplinar sugerem que são necessárias mudanças didáticas e conceituais, reflexões do professor sobre sua própria prática, e que também é preciso considerar os saberes dos alunos para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sentido. Conclui-se que este resumo é um caminho inicial para futuros estudos e pesquisas para mais aprofundamentos sobre o Ensino de História interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz-MA. E-mail: monalizamirandachaves1@gmail.com.
- 2 Orientador, Doutor em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz-MA. E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br.
- 3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz-MA. E-mail: leucivan_santos@hotmail.com.





Palavras-chave: Ensino de História. Interdisciplinaridade. Anos Iniciais. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa de Mestrado mais amplo que está em desenvolvimento. Tem como objetivo promover discussões sobre os desafios e possibilidades do Ensino de História em uma perspectiva interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A concepção de que o Ensino de História é visto como uma disciplina que estuda o passado e não tem relação com o presente, tem tornado o conhecimento fragmentado e sem relação com o contexto dos alunos. Diante disso, autores tem realizado pesquisas sobre o Ensino de História e a interdisciplinaridade, no sentido de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem a partir de reflexões das práticas educativas. No Brasil o Ensino de História com alunos dos anos iniciais da escola de educação básica, tem sido abordado como uma disciplina de forma isolada e distante do contexto de vida do aluno (Abud, 2012). Para a autora Fazenda (2015), a interdisciplinaridade na escola tem como objetivo possibilitar a aprendizagem que leve em consideração os saberes dos alunos. A relevância sobre o tema é de propor discussões e reflexões de perspectivas para práticas educativas interdisciplinares por meio do Ensino de História. As contribuições desse trabalho possibilitarão conhecer os desafios e possibilidades para as práticas de ensino que considerem o contexto, para que o Ensino de História não seja visto como uma disciplina que estuda somente o passado, e que o conhecimento não seja fragmentado e distante do contexto de vida dos alunos. A seguir, este resumo expandido apresentará a Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais e Referências, a partir da pesquisa de Revisão Bibliográfica realizada para essa discussão e reflexão.



METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como qualitativo, porque de acordo com Triviños (1987), busca compreender um tipo de realidade que não pode ser quantificada. Consiste em uma pesquisa de revisão bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2002), inclui dados de domínio científico sobre o tema e por reunir informações imprescindíveis. A bibliografia apresentada neste resumo expandido faz parte do projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação que está em desenvolvimento. Portanto, os resultados e discussões deste resumo pretendem promover discussões sobre os desafios e possibilidades do Ensino de História em uma perspectiva interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do site Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO), os termos utilizados para as buscas foram “Ensino de História no Brasil”, “Ensino de História nos Anos Iniciais”, “Ensino de História e Interdisciplinaridade” e “Interdisciplinaridade e Práticas Educativas”. Os autores escolhidos para a discussão neste trabalho realizaram estudos e pesquisas sobre a temática que possibilitam repensar o Ensino de História em uma perspectiva interdisciplinar, a partir de reflexões que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os trabalhos que tratam sobre o tema, Ensino de História e interdisciplinaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Silva e Fonseca (2010), em seus estudos que tratam das mudanças, perdas e conquistas na Educação Básica, apresentam a existência de dificuldades no cotidiano para as aulas de História, evidenciando preocupação com os currículos, livros didáticos, metodologias e práticas de ensino. Lima e Azevedo (2013), apresentam uma reflexão sobre a possibilidade do Ensino de História numa perspectiva interdisciplinar com outras disciplinas a partir da legislação educacional brasileira, abor-



dando que são necessárias mudanças-didáticos pedagógicas e conceituais, sobre o que é História e a interdisciplinaridade. Para Fazenda (2015, p. 12), “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração”. Desse modo, a autora aponta para além da integração das disciplinas e que é necessário considerar os saberes dos alunos. A proposta da interdisciplinaridade é de romper com a concepção fragmentada das disciplinas e do conhecimento. Portanto, as práticas educativas interdisciplinares construídas no contexto da escola referem-se àquelas planejadas e organizadas com a intenção de criar oportunidades de ensino e aprendizagem significativa. Segundo Bittencourt (2018), as mudanças ocorridas no Ensino de História ao longo dos anos relacionadas a atuação do professor, ainda apresenta dificuldades de serem efetivadas nas escolas, pois o currículo que é imposto pela lógica do mercado limita o tempo e a atuação dos professores. Para a autora Abud (2012, p. 558):

mantém-se incólume a concepção de História que vem sendo construída pelo ensino, desde as séries iniciais da escola fundamental: uma disciplina baseada num conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado. Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma “informação concreta”.

A partir da organização dos conteúdos, por muito tempo o Ensino de História tem sido lembrado como a memorização de nomes e datas comemorativas na escola. Diante disso, se faz necessário que a disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja articulada integralmente com outros conhecimentos que fazem parte do contexto de vida do aluno. A autora Fazenda *et al.* (2021, p. 8), afirma que “o professor não é mero espectador do currículo, ele é ator protagonista nesta trama, por isso deve refletir também sobre como



age e sob quais aspectos sua prática está alicerçada”. Dessa forma, o professor pode contribuir para o processo de ensino buscando refletir sobre sua prática e a partir disso mediar para uma aprendizagem que tenha sentido para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo possibilitou discutir e refletir sobre os desafios e possibilidades do Ensino de História na perspectiva interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Podemos constatar que o Ensino de História ainda enfrenta desafios por ser visto como uma disciplina isolada e que não tem relação com o contexto dos alunos. Os desafios também estão relacionados aos currículos e conteúdos dos livros didáticos que são forjados pela lógica do mercado. Diante disso, as possibilidades do Ensino de História na perspectiva interdisciplinar apontam que são necessárias mudanças didáticas e conceituais, reflexões do professor sobre sua própria prática, além de considerar os saberes dos alunos. As limitações deste resumo residem no pouco aprofundamento sobre o tema por conta do limite de páginas e por estar em fase de desenvolvimento. Nesse sentido, este resumo é um caminho inicial para futuros estudos sobre o Ensino de História interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS:

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505/0> Acesso em: 12 jul. 2024.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=pt> Acesso em: 2 out. 2024.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. n. 6, p. 9-17, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/22623> Acesso em: 19 ago. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes *et al.* Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 4-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22479> Acesso em: 14 out. 2024.

LIMA, Aline Cristina Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, v. 2, n. 3, p. 128-150, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6358> Acesso em: 22 ago. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/> Acesso em: 20 jul. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. São Paulo: Editora Atlas, 1987.



GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM: ABORDAGENS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vilene Siqueira da Silva¹

Dimas dos Reis Ribeiro²

Resumo: A adoção de metodologias que incentivem a participação ativa dos estudantes é essencial para promover uma aprendizagem significativa. Este estudo revisa a literatura sobre a aplicação de metodologias ativas no ensino-aprendizagem de gêneros textuais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa visa responder à questão: como o uso de metodologias ativas pode contribuir para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais na EJA, promovendo uma educação inclusiva e contextualizada? Para isso, foram analisados artigos das bases Web of Science e Google Scholar, focando em metodologias como a aprendizagem baseada em problemas, o trabalho colaborativo e o uso de tecnologias digitais. Os resultados indicam que essas abordagens favorecem a construção do conhecimento, a valorização das experiências dos alunos e o desenvolvimento de competências comunicativas e reflexivas. A inclusão de gêneros textuais relevantes ao cotidiano dos educandos torna o ensino mais dinâmico e pertinente, contribuindo para o letramento crítico e a formação de cidadãos mais engajados. Conclui-se que as metodologias ativas são estratégias eficazes na EJA, promovendo uma educação inclusiva e socialmente contextualizada.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Imperatriz. E-mail: academicavilene2023@gmail.com
- 2 Orientador, Doutor em Serviço Social e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Franca. Docente na Coordenação de Ciências Humanas (Habilitação em História) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Pinheiro e do Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/CIM/UFMA). E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br



Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem. Gêneros textuais. Educação de Jovens e Adultos. Inclusão.

INTRODUÇÃO:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta desafios únicos, demandando metodologias que incentivem a participação ativa dos estudantes e promovam uma aprendizagem significativa. De acordo com Amaral et al. (2021), as metodologias estimulam a autonomia dos alunos e contribuem para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, aspectos essenciais no contexto educacional contemporâneo. O processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais é importante para a formação de alunos críticos e competentes, pois promove a interação entre os saberes da vida cotidiana e os conteúdos curriculares, favorecendo uma reflexão crítica sobre o mundo. Como destaca Figueiredo (2019), os gêneros textuais são ferramentas que permitem aos alunos posicionarem-se em diferentes contextos sociais. Essa abordagem está alinhada com a valorização dos saberes populares e das experiências dos alunos, que são características centrais da EJA.

Com base nessas considerações, a questão de pesquisa que orienta este estudo é: como a utilização de metodologias ativas pode contribuir para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais na EJA, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada? Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é explorar como as metodologias ativas podem ser aplicadas ao ensino de gêneros textuais na EJA, de modo a promover uma abordagem interdisciplinar que respeite e valorize a diversidade cultural e social dos estudantes, potencializando o desenvolvimento de suas competências comunicativas e reflexivas.

METODOLOGIA:

Para esta revisão bibliográfica, foram selecionados artigos que discutem a aplicação de metodologias ativas no contexto da EJA e a relevân-



cia dos gêneros textuais na formação dos alunos. A pesquisa abrangeu publicações da Web of Science e do Google Acadêmico, priorizando estudos que apresentassem resultados empíricos e discussões teóricas. Os critérios de inclusão consideraram a pertinência dos temas abordados e a atualidade das publicações relevantes para a temática. A coleta de dados envolveu análise qualitativa das publicações, buscando identificar as metodologias ativas mais frequentemente empregadas e suas implicações no ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Esta abordagem permitiu identificar práticas pedagógicas que podem ser implementadas na EJA, além de destacar as contribuições teóricas para a formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Os resultados indicam que as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a educação colaborativa, têm se mostrado eficazes no ensino de gêneros textuais. Segundo Antunes, Nascimento e Queiroz (2019), a implementação de projetos colaborativos estimula a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento, elementos essenciais para o contexto da EJA. Essa colaboração entre os alunos também é uma forma de respeitar e valorizar a diversidade cultural presente nas turmas da EJA, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Além disso, Araújo et al. (2023) destacam que a utilização de atividades que envolvem a produção textual em diferentes gêneros, como reportagens e entrevistas, proporciona uma aproximação dos alunos com a realidade social e cultural em que estão inseridos. Por exemplo, ao desenvolver um projeto sobre a comunidade local, os alunos podem pesquisar e produzir textos que reflitam suas vivências, promovendo um engajamento maior com o conteúdo. A pesquisa também revela que a aplicação de metodologias ativas pode ajudar a superar barreiras de aprendizagem comuns na EJA. Marinho et al. (2023) salientam que a utilização de gêneros textuais como ferramentas pedagógicas possibilita que os alunos se reconheçam como produtores de conhecimento, contribuindo para a



valorização da sua identidade cultural. Isso é especialmente relevante, uma vez que muitos alunos da EJA trazem consigo histórias e experiências ricas que podem ser exploradas através da escrita e da leitura. Ainda, conforme Lima, Heberlein e Figueredo (2020), a aprendizagem colaborativa favorece a construção do conhecimento, especialmente quando os alunos são incentivados a trabalhar em grupos e a dialogar sobre suas produções. O uso de gêneros textuais em atividades em grupo pode facilitar esse processo, pois permite que os alunos compartilhem suas perspectivas e construam conhecimento de forma coletiva. Outro aspecto importante é o letramento crítico, conforme Silva, Dias e Bezerra (2021), que enfatizam a necessidade de formar alunos capazes de interpretar e produzir textos de maneira crítica. Isso é especialmente pertinente na EJA, onde os alunos frequentemente enfrentam desafios relacionados à desinformação e à falta de acesso a informações de qualidade. O uso de gêneros textuais pode ser uma forma de desenvolver esse letramento, estimulando a análise crítica de diferentes tipos de textos, desde notícias até conteúdos de mídia social. A pesquisa de Costa e Rufino (2024) revela que o uso de gêneros textuais, como charges e infográficos, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais atraente e acessível. Ao trabalhar com diferentes formatos de texto, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades variadas e se envolver de forma mais ativa no processo de aprendizagem. Em suma, a abordagem de metodologias ativas no ensino de gêneros textuais não só facilita a aprendizagem como também empodera os alunos, conforme apontado por Vargas et al. (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A análise dos dados sugere que as metodologias ativas representam um caminho promissor para o ensino de gêneros textuais na EJA. A promoção da autonomia, da colaboração e do respeito à diversidade cultural são aspectos que tornam essas metodologias particularmente adequadas ao contexto educacional de jovens e adultos. É fundamen-



tal que os educadores busquem formar-se continuamente e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, a fim de garantir um ensino mais inclusivo e significativo. Além disso, é necessário que as instituições de ensino ofereçam suporte e formação continuada aos professores, capacitando-os para a utilização de metodologias ativas. O desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a participação e o engajamento dos alunos é essencial para o sucesso dessas abordagens. Portanto, ao integrar metodologias ativas ao ensino de gêneros textuais, estamos contribuindo não apenas para a formação acadêmica dos alunos, mas também para o fortalecimento de suas identidades e vozes na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. P. S.; BOERY, R. N. S. O.; VILELA, A. B. A.; SENA, E. L. S. Metodologias ativas. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 11, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24129>. Acesso em: 20 set. 2024.

ANTUNES, J.; NASCIMENTO, V. S.; QUEIROZ, Z. F. Metodologias ativas na educação: problemas, projetos e cooperação na realidade educativa. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre: Editora UFRS, v. 22, n. 1, p.111-127, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.88792>. Acesso em: 25 set. 2024.

ARAÚJO, L. L.; SILVA, L. G.; ROCHA, G. X.; CARREIRO, A. P.; ALMEIDA, V. G. K.; ESTEVES-SOUZA, A. As estações por rotação como apoio pedagógico no ensino público básico pós-pandemia: um estudo de caso. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 7, p. 6518-6528, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.7-136>. Acesso em: 10 out. 2024.

COSTA, A. L. R.; RUFINO, H. L. P. Fomento da formação do senso crítico dos alunos do ensino médio integrado por meio do gênero textual charge. **Revista Triângulo**, Uberaba: Editora UFTM, v. 17,



n. 1, p. 355-374, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v17i1.6867>. Acesso em 30 set. 2024

FIGUEIREDO, A. Produção escrita no ensino fundamental com base no tripé gêneros textuais, sequências textuais e didáticas.

Revista Pluri, São Gonçalo: Editora UFRJ, v. 1, n. 2, p. 199-2010, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/rpv122019p199-210>. Acesso em 26 set. 2024.

LIMA, L. M.; HEBERLEIN, M. C. T.; FIGUEREDO, C. J. A aprendizagem colaborativa no contexto da EJA. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora: Editora UFJF, v. 19, n. 2, p. 36-56, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v19.30240>. Acesso em: 29 set. 2024.

MARINHO, R. G. MARINHO, I. G.; ARAÚJO, I. C. M.; CARNEIRO, S. N. V. O uso da leitura e dos gêneros textuais como recurso no ensino da língua portuguesa em turma do 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino. **Revista Expressão Católica**, Quixadá: Editora UNICATÓLICA, v. 12, n. 1, p. 26-32, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/80?articlesBySameAuthorPage=2>. Acesso em 20 set. 2024.

SILVA, A. L. S.; DIAS, T. S. R.; BEZERRA, F. A. S. Linguagem, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: uma proposta de multiletramentos críticos. **Revista do Gelne**, Natal: Editora UFRN, v. 23, n. 1, p. 99-117, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2021v23n1id22564>. Acesso em 28 set. 2024.

VARGAS, V. B. SILVA, B. F., P. P.; AMARAL, C. B.; HERBER, J. OLIVEIRA, E. C. O ensino médio normal: práticas fundamentadas na experimentação, alfabetização científica e metodologias ativas para o ensino de ciências. **Research Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 9, e39511932263, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32263>. Acesso em: 23 set. 2024.



GRANDEZAS E MEDIDAS DO COTIDIANO: A MARANHENSIDADE COMO FOCO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO MUNICÍPIO DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ

Hego Henrique Monteiro Matos ¹

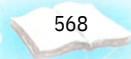
Ana Clara Aguiar Sousa ²

Jónata Ferreira de Moura ³

Resumo: Este relato de experiência descreve a aplicação de uma sequência didática em uma turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), como parte de uma pesquisa de mestrado que investiga a maranhensidade no ensino de Matemática especificamente na temática de grandezas e medidas. O objetivo foi aproximar os conceitos de grandezas e medidas da realidade dos alunos, utilizando elementos culturais do Maranhão para promover um ensino mais contextualizado. A intervenção valorizou saberes regionais, como o uso de unidades de medida tradicionais (palmo, braça, cabaça), integrando-as ao ensino matemático e fortalecendo a autoestima e a identidade cultural dos estudantes. A análise destaca a relevância de estratégias pedagógicas que dialoguem com as vivências dos alunos, enriquecendo o processo de aprendizado e contribuindo para sua inclusão social e cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos, grandezas e medidas, maranhensidade.

- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, Brasil. E-mail: hego.henrique@discente.ufma.br
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, Brasil. E-mail: aca.sousa@discente.ufma.br
- 3 Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz, Maranhão, Brasil. E-mail: jf.moura@ufma.br





INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência, apresentamos uma sequência didática elaborada e aplicada em uma turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), como parte de uma pesquisa de mestrado que investiga a maranhensidade no ensino de Matemática na EJAI. O objetivo desta proposta em sala de aula foi aproximar os conteúdos matemáticos da realidade dos alunos, utilizando elementos culturais do Maranhão para tornar o ensino mais contextualizado e dinâmico. Já o objetivo deste relato de experiência é refletir sobre os impactos dessa intervenção pedagógica, analisando os desafios e as possibilidades de incorporar a cultura local no ensino de Matemática para essa modalidade educacional.

A EJAI, modalidade de ensino para garantir o direito à educação de pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade regular, enfrenta desafios relacionados às desigualdades sociais e estruturais do Brasil. Muitos dos estudantes da EJAI vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de terem que conciliar o retorno à escola com o trabalho e responsabilidades familiares, após longos períodos de afastamento. Nesse contexto, o ensino de Matemática precisa se adaptar para atender às necessidades específicas desses estudantes, muitos dos quais trazem consigo vivências culturais ricas, mas que frequentemente se distanciam do conteúdo escolar tradicional.

Nesse cenário, é essencial adotar estratégias pedagógicas que considerem as particularidades dos alunos, promovendo um ensino que fortaleça sua identidade e senso de pertencimento. É nesse contexto que introduzimos o conceito de maranhensidade. A maranhensidade refere-se a um conjunto de elementos culturais, sociais, históricos e geográficos que moldam a identidade do povo maranhense, destacando as características únicas da região, como tradições, costumes e saberes presentes na vida cotidiana das comunidades locais (Silva, Silva, Moura, 2020). No ambiente educacional, a maranhensidade torna-se uma ferramenta fundamental para integrar e valorizar a cultura regional, especialmente no ensino de Matemática na EJAI, tornando a aprendizagem mais contextualizada e relevante para os estudantes.



Esse enfoque permite que o conhecimento matemático se aproxime das experiências cotidianas dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e engajadora. Além disso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) (Maranhão, 2019) reforçam a importância de valorizar as identidades regionais no contexto educacional, servindo de base para esta pesquisa. Nesse sentido, a investigação aqui proposta busca explorar as possibilidades e desafios de incorporar a maranhensidade no ensino de Matemática na EJA, entendendo-a como uma via essencial para promover uma educação que dialogue com a cultura e as vivências dos estudantes, enriquecendo seu processo de aprendizado, pois entendemos que

Os alunos da EJA buscam uma inclusão social, o direito de exercer seu papel de cidadão e o reconhecimento. Essa inclusão não se limita a conduzir o aluno a saber ler, escrever, reconhecer números e contar objetos. Ela se configura quando, através do conhecimento adquirido, o aluno da EJA recupera a autoestima, a autovalorização e acredita que pode exercer seus direitos de cidadão, além de buscar melhoria profissional. Eles merecem uma preocupação maior em relação à facilitação do aprendizado matemático e à busca por novas metodologias que tornem o ensino mais acessível aos que veem a Matemática como um obstáculo para seu crescimento pessoal ou profissional (Pontes, 2013, p. 85).

O processo educativo deve atuar como um agente que contribua para a recuperação da autoestima e do senso de pertencimento dos alunos, proporcionando a confiança necessária para que exerçam plenamente seus direitos e busquem oportunidades de melhorias sociais, profissionais e educativas. Nesse sentido, “a Matemática deve ser compreendida como sendo um importante componente na construção da cidadania, ao passo que vai sendo inserida na realidade do estudante” (Maranhão, 2017, p. 305).

Nesse sentido, a sequência didática desenvolvida é a Sequência Fedathi, uma abordagem pedagógica criada para promover um ensino de matemática que valoriza a interação entre professor, conhecimento e aluno. Fundamentada na ideia de que a aprendizagem é um pro-



cesso ativo, essa sequência se desdobra em quatro etapas: tomada de posição, maturação, solução e prova, cada uma desempenhando um papel crucial na construção do conhecimento matemático.

Na EJA, o desenvolvimento da Sequência Fedathi ganha relevância ao considerar as experiências de vida e as especificidades dos educandos. O professor, atuando como mediador, deve adaptar as atividades de modo que reflitam o contexto cultural e as necessidades dos alunos. Por exemplo, durante a etapa de tomada de posição, o educador pode incentivar discussões que conectem conceitos matemáticos a situações cotidianas, promovendo um diálogo que valorize o saber prévio dos estudantes. Dessa forma, a Sequência Fedathi não apenas facilita a construção do conhecimento matemático, mas também reforça a autoestima e a relevância do aprendizado, contribuindo para um processo educativo mais dinâmico e significativo no contexto da EJA.

Adicionalmente, a Sequência Fedathi foi desenvolvida com o intuito de valorizar a cultura local por meio da utilização de unidades de medidas regionais do Maranhão. Considerando que muitos alunos da EJA possuem uma forte ligação com as práticas cotidianas de suas comunidades, essa abordagem visa integrar os conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos formais de matemática. Essa metodologia não apenas facilitou a compreensão de conceitos abstratos, mas também fortaleceu a confiança dos alunos ao reconhecer e valorizar os saberes culturais transmitidos ao longo de gerações.

Por outro lado, a Teoria da Atividade, como proposta por Leontiev, se fundamenta em um entendimento mais amplo e filosófico sobre o papel da atividade no desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2007), o ser humano se apropria da cultura através da interação com outros indivíduos e das atividades que desenvolve ao longo de sua vida. A Teoria da Atividade, em particular, enfatiza que as ações humanas são motivadas por necessidades e que a aprendizagem ocorre por meio das atividades que os sujeitos realizam, sendo essas fundamentais para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Nesta perspectiva a introdução de atividades que envolvem grandezas e medidas permite que os alunos relacionem os conceitos matemáticos ao seu cotidiano, às práticas sociais e culturais que vivenciam.



Por exemplo, ao trabalhar com medidas de comprimento, peso ou volume, é possível conectar esses conceitos a situações práticas, como a construção de uma casa, a preparação de alimentos ou as atividades de agricultura e artesanato, que muitos desses alunos conhecem bem. Dessa forma, a matemática deixa de ser um conhecimento abstrato e distante para se tornar uma ferramenta prática e útil, que contribui para a compreensão e a resolução de problemas reais enfrentados pelos educandos em seu dia a dia. Isso não apenas facilita a assimilação dos conceitos matemáticos, mas também fortalece a autoestima e a identidade cultural desses alunos, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios.

ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: A MARANHENSIDADE ATRAVÉS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

No presente trabalho, relatamos uma intervenção realizada em sala de aula com uma turma de EJAII da rede pública do município de Alto Alegre do Pindaré/MA. O principal objetivo foi discutir e conscientizar os alunos sobre a importância do estudo dos conceitos de grandezas e medida, destacando como esses elementos são essenciais para a compreensão de diversas situações do cotidiano.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, os alunos foram incentivados a explorar como as grandezas – comprimento, massa, tempo, volume e temperatura – e suas respectivas unidades de medida estão presentes em situações práticas do dia a dia, como na leitura de embalagens, no uso do relógio, na medição de ingredientes em receitas e na avaliação de distâncias. Essa abordagem permitiu que eles identificassem a relevância e a aplicabilidade desses conceitos em suas próprias experiências.

Diante desse cenário, torna-se essencial aprofundar as investigações sobre a integração da maranhensidade no ensino de Matemática na EJAII, buscando compreender de que forma essa abordagem pode contribuir para uma aprendizagem que realmente atenda às necessidades dos estudantes dessa modalidade de ensino. A valorização dos elementos



culturais e das práticas do cotidiano maranhense tem o potencial de tornar a matemática mais acessível e próxima, favorecendo a construção de um conhecimento que dialoga diretamente com a realidade dos alunos.

a escola é um lugar privilegiado de interações, da diversidade social e cultural, portanto, um espaço que deve se beneficiar por ter tantas possibilidades de aproximar o ensino com a vida dos alunos por meio de um ensino focado no estudante e suas significações acerca de sua aprendizagem (Vale; Moura, 2022, p. 258).

A intervenção realizada evidenciou essa eficácia, pois houve envolvimento e participação ativa dos alunos, que passaram a compreender a matemática de maneira mais concreta e vinculada às suas próprias vivências. Assim, ao inovar na metodologia de ensino e ao integrar elementos do cotidiano e da cultura local, as aulas tornaram-se mais dinâmicas e envolventes, contribuindo para a construção de uma aprendizagem que faz sentido e tem aproveitamento na vida dos estudantes.

A sequência didática foi realizada em uma sala de aula, durante 4 encontros, com 2 aulas semanais. As aulas não eram consecutivas e tinham a duração de 40 minutos cada. A turma era composta por 10 alunos, com idades variadas, atendendo a uma faixa etária típica da EJA. Antes de iniciar a intervenção, acompanhamos a turma nas aulas ministradas pelo professor regente para conhecê-los e observar o desenvolvimento deles, considerando as habilidades e desafios de cada um. Essa observação inicial foi fundamental para compreender a dinâmica do grupo e para planejar a sequência didática que realmente atendessem às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Após esse período de observação, iniciamos a introdução ao tema grandezas e medidas.

DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

- 1 **Acolhida:** Recebemos os alunos com uma mensagem de boas-vindas, ressaltando a importância de estarmos juntos em mais uma jornada de aprendizado. Destacamos o quanto a presença de cada um é importante, criando um ambiente acolhedor e propício



à participação de todos. Valorizamos as experiências de vida que cada aluno traz, reconhecendo que essas vivências contribuem significativamente para o processo de aprendizagem.

Iniciamos a aula conectando o tema “grandezas e medidas” com situações do cotidiano, como o ato de preparar uma receita na cozinha, medir a quantidade de material para uma costura ou calcular a distância percorrida. Para estimular a reflexão e promover a participação, fizemos perguntas sobre experiências pessoais dos alunos relacionadas ao uso de medidas em seu dia a dia. Esse momento inicial permitiu que os alunos percebessem a relevância do tema e se sentissem encorajados a compartilhar seus conhecimentos.

Finalizamos a acolhida reforçando a ideia de que a aula é um espaço de troca de saberes, onde todos têm algo a ensinar e a aprender. Incentivamos a participação ativa, lembrando que não há dúvidas ou contribuições que sejam menos importantes. Com isso, criamos um ambiente de confiança e colaboração para o desenvolvimento do conteúdo da aula sobre grandezas e medidas.

Figura 01: Turma EJAI 2024



Fonte: Compilação do primeiro autor



2 Discussão Inicial: Perguntamos para os alunos quais unidades de medida eles conheciam e utilizavam em suas casas, como litros, quilos, metros e outras. Essa interação inicial permitiu que compartilhassem suas experiências, promovendo um ambiente de troca de saberes. Muitos mencionaram o uso dessas unidades em situações como a compra de alimentos, a medição de tecidos ou a preparação de receitas. A partir dessas contribuições, destacamos como as medidas fazem parte do dia a dia e como elas são essenciais para facilitar tarefas cotidianas.

O uso de medidas regionais é uma prática cotidiana nas comunidades do Maranhão, desempenhando um papel essencial na execução de tarefas do dia a dia. Para conectar o ensino de Matemática à realidade dos estudantes, é importante apresentar unidades de medida tradicionais, que refletem a cultura e a sabedoria acumulada ao longo de gerações.

Por isso, primeiramente, falamos sobre o “palmo” e a “braça”, pois destacam-se como unidades de medida amplamente utilizadas por diversos trabalhadores em suas atividades diárias no Maranhão. Pedreiros leigos aplicam essas medidas na construção de casas, pescadores as utilizam para dimensionar redes de pesca e lavradores as empregam na demarcação de suas áreas de plantio. Mesmo sem formação técnica, esses profissionais aplicam essas unidades de medidas com notável precisão, evidenciando o conhecimento prático e a experiência acumulada ao longo do tempo. Essa prática demonstra como a Matemática pode ser aprendida e desenvolvida de maneira intuitiva e adaptada aos contextos da construção civil, pesca e agricultura.

Nas comunidades tradicionais, a “cabaça” é utilizada como recipiente para medir líquidos, ilustrando como os elementos da natureza e da cultura local moldam as práticas cotidianas de mensuração. Os pescadores, por sua vez, fazem uso da “canoa de pesca” como referência para estimar distâncias e capacidades durante o trabalho no rio, integrando os elementos do meio ambiente ao processo de medir e calcular.



Outras unidades de medida também enriquecem o cotidiano maranhense. A “quarta” é empregada para medir pequenas quantidades de produtos, enquanto a “cúia” é usada para mensurar líquidos e alimentos secos em feiras e mercados. Os “passos” servem para estimar distâncias em terrenos ou áreas de plantio, e o “alqueire” é uma medida de área tradicionalmente utilizada na delimitação de terras agrícolas. Por fim, a “lata” é amplamente empregada para medir volumes de carvão, farinha, feijão e outros grãos, sendo comum em transações comerciais locais, em especial na feira da cidade de Alto Alegre do Pindaré/MA.

Estas unidades de medidas regionais não apenas refletem a riqueza cultural e a sabedoria prática dos maranhenses, mas também ressaltam a importância de integrar o ensino da Matemática ao cotidiano e à realidade dos alunos. Ao incorporar essas práticas tradicionais, o processo de ensino e aprendizagem torna-se menos difícil, relevante e envolvente, valorizando a cultura local e o vasto repertório de saberes presentes nas comunidades.

- 3 **Exploração de Unidades Regionais:** Iniciamos a exploração das unidades de medida regionais explicando o que são e como elas são utilizadas na cultura local do Maranhão. Essas unidades, que são diferentes das convencionais, refletem as práticas e tradições de uma região, oferecendo uma visão mais rica e contextualizada do conhecimento matemático.

Apresentamos exemplos práticos de como essas medidas são aplicadas em diversas atividades do cotidiano. Na pesca, por exemplo, discutimos como a “canoa de pesca” é utilizada para medir a capacidade de carga e a distância percorrida nas águas, permitindo que os pescadores façam estimativas sobre a quantidade de peixes que podem levar e o tempo necessário para alcançar os melhores pontos de pesca.



Figura 02: Canoa de um pescador no Rio Pindaré



Fonte: Compilação do primeiro autor

Na agricultura, falamos sobre o uso do “palmo” e da “braça” para medir a área de cultivo e a altura das plantas. Esses métodos tradicionais são essenciais para o planejamento das safras e para garantir que os cultivos sejam bem sucedidos, mostrando como os agricultores utilizam suas habilidades para trabalhar a terra de forma eficiente.



Fonte: canva.com



Fonte: <http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

Na culinária, exploramos como a “cabaça” é utilizada como recipiente para medir ingredientes, ilustrando sua importância em receitas tradicionais da região. Isso permite que os alunos se conectem com a prática de cozinhar e a cultura alimentar local, reconhecendo que as medidas estão presentes em momentos importantes da vida cotidiana.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/362258363754672879/>

Esse diálogo sobre as unidades de medidas regionais não só enriqueceu a compreensão dos alunos sobre o conteúdo estudado, mas também os ajudou a identificar conexões significativas entre a Matemática e suas vivências. Ao valorizar essas práticas culturais, conseguimos promover um aprendizado mais interessante e pertinente, incentivando a participação ativa dos alunos nas discussões e na troca de experiências.

- 4 Atividade de Levantamento:** Dividimos os alunos em grupos, incentivando-os a fazer um levantamento das unidades de medidas regionais que eram conhecidas por suas famílias e vizinhos. Cada grupo recebeu a tarefa de entrevistar membros de suas famílias ou vizinhos sobre as medidas que eles utilizam no cotidiano e a importância dessas unidades em suas práticas.

Para facilitar a atividade, sugerimos algumas perguntas que poderiam guiar as entrevistas:

1. Quais unidades de medida regionais você conhece e utiliza?
2. Em que situações do dia a dia você aplica essas medidas?
3. Você pode compartilhar alguma história ou tradição relacionada a essas unidades?



Após as entrevistas, os grupos foram convidados a reunir suas descobertas e preparar uma apresentação para compartilhar com a turma. Essa atividade não só incentivou o trabalho em equipe, mas também promoveu a troca de saberes e a valorização das experiências culturais de cada aluno.

Ao final, cada grupo apresentou suas descobertas, trazendo à tona histórias e exemplos que ilustravam a aplicação das unidades de medidas em atividades cotidianas, como pesca, agricultura e culinária. Essa dinâmica proporcionou um espaço de aprendizado colaborativo, permitindo que todos se conectassem ainda mais com suas raízes e a cultura maranhense, enriquecendo a compreensão sobre a importância das unidades de medidas regionais no contexto local.

Fonte: Compilação do primeiro autor



- 5 **Registro das Unidades:** Em seguida, construímos um cartaz coletivo com as unidades de medida regionais listadas pelos alunos e suas equivalências aproximadas em unidades convencionais. Por exemplo, os alunos descobriram que “uma quarta” equivale aproximadamente a 1,5 litros e que o “palmo” representa a medida de uma mão estendida. O cartaz foi fixado na sala e serviu como recurso visual que reforçou a aprendizagem durante todo o período da intervenção.
- 6 **Atividade de Registro:** Cada aluno registrou em seu caderno as informações coletadas, incluindo as unidades de medidas regionais, seus significados e suas equivalências em unidades convencionais. Esse registro foi uma forma de consolidar o conhecimento e de valorizar as experiências culturais de cada estudante.

REFLEXÃO FINAL

A atividade foi um sucesso, pois proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo. Os alunos se envolveram ativamente e puderam perceber que a matemática faz parte de suas vidas de maneira concreta e que suas experiências e conhecimentos regionais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Ao integrar elementos do cotidiano e da cultura local, a intervenção contribuiu para que a matemática deixasse de ser um conceito abstrato, tornando-se algo vivo e presente na realidade dos estudantes da EJA em Alto Alegre do Pindaré/MA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica realizada com a turma de EJA em uma escola do município de Alto Alegre do Pindaré/MA evidenciou o potencial transformador de integrar a cultura maranhense no ensino de Matemática. Ao valorizar as unidades de medida regionais e conectar os conceitos matemáticos às vivências cotidianas dos estudantes, foi



possível criar um ambiente de aprendizagem mais engajador, participativo e significativo para os alunos.

A experiência demonstrou que, quando o processo educativo considera o contexto sociocultural dos estudantes, ele se torna um instrumento poderoso para a recuperação da autoestima, da identidade cultural e do senso de pertencimento. Ao utilizar elementos como o “palmo,” a “braça,” a “cabaca,” e a “canoa de pesca,” o ensino de grandezas e medidas deixou de ser abstrato e distante, passando a ser algo concreto e relevante para a realidade dos alunos. Essa experiência reforça a necessidade de repensar as metodologias de ensino, especialmente na EJA, de forma a contemplar a diversidade cultural dos estudantes e reconhecer que a educação vai além dos conteúdos formais, podendo ser uma ferramenta de valorização da cultura e das experiências de vida de cada aluno.

Além disso, a aplicação da Sequência Fedathi se mostrou eficaz na promoção da autonomia e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, permitindo que eles se apropriassem do conhecimento matemático de forma ativa e contextualizada. Observamos que, ao relacionar os conceitos de Matemática com suas experiências de vida, os alunos se tornaram mais confiantes e motivados, o que contribuiu para uma aprendizagem mais sólida e significativa.

Portanto, a integração da maranhensidade no ensino de Matemática na EJA não apenas facilita a compreensão de conceitos, mas também reforça a importância de práticas educativas interdisciplinares e pluriculturais que respeitem e valorizem a diversidade. Ao reconhecer e incorporar os saberes locais, é possível promover uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes, fortalecendo sua identidade e contribuindo para a construção de uma aprendizagem que faz sentido em suas vidas.

A intervenção realizada aponta para a necessidade de continuar explorando abordagens pedagógicas que valorizem a cultura e o cotidiano dos alunos, reafirmando que a Matemática, quando ensinada de forma contextualizada, pode se tornar uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal, social e educativo dos estudantes da EJA.



REFERÊNCIAS

PONTES, R. Rodrigues. **A Educação de Jovens e Adultos e a Matemática**: delineando trilhas alternativas para o ensino de operações básicas. Dissertação de mestrado. UEPB, Campina Grande, 2013.

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

VALE, Monica Leticia; MOURA, Jónata Ferreira. A maranhensidade na produção de sequências didáticas de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental. **Encontro Goiano de Educação Matemática**, v. 8, n. 8, p. 253-262, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O ANTIRRACISMO NUMA PERSPECTIVA PÓS- CRÍTICA DO CURRÍCULO ESCOLAR

Leciane Costa dos Santos¹

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²

Leiane da Costa Leandro Nascimento³

Herli de Sousa Carvalho⁴

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a educação antirracista a partir da pertinência do currículo escolar para um ensino que apregoa uma visão antirracista. Tendo em vista a necessidade de reconhecer que o racismo existe e tem avançado em seus efeitos causadores de preconceitos e estereótipos raciais, ampliar debates e práticas pedagógicas a esse respeito é desafiar ativamente o processo de construção do currículo escolar a materializar em caráter normativo um ensino pautado na heterogeneidade dos sujeitos que compõe tanto a comunidade escolar como os sujeitos além de seus muros. Nessa perspectiva o estudo objetiva explorar a importância da educação antirracista no

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus de Imperatriz – Maranhão. E-mail: leciiane.cs@discente.ufma.br. ID: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2839831394830298>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4929-8551>
- 2 Doutora em Educação -UFC (2014); com Mestrado em Educação UFMA (2007); Graduada em Pedagogia – UFMA (2001). Professora adjunta do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/CCSST. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) karla.bianca@ufma.br
- 3 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz – Maranhão. leianeiar@hotmail.com
- 4 Doutora em Educação (UFRN), Doutora em Ciências da Educação (UNINORTE), Mestra em História Social (USS), Graduada em Pedagogia (UFMA). Professora Adjunto II no Curso (PPGEPE), (UFMA) Campus de Imperatriz – Maranhão. E- mail: herly.souza@ufma.br. Link do Lates: <http://lates.cnpq.br/64227088386506670>. OR-CID: <http://orcid.org/0000-0003-1503-4468>.



currículo escolar. Nesse sentido, este estudo aponta para os possíveis caminhos de compreensão da necessidade de uma perspectiva de currículo que enxergue a problemática do racismo como elemento que desfavorece a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Como aporte teórico privilegiou-se os autores: Munanga, Almeida, Berssani, Silva, Arroyo, Candau, Sacristán, Oliveira e outros. Em conclusão, este artigo oferece uma análise abrangente sobre a necessidade urgente de uma educação antirracista na perspectiva pós-crítica do currículo escolar, contextualizando o fenômeno do racismo estrutural e suas implicações na educação. Ao longo deste estudo, examinamos como o racismo estrutural não é apenas um problema de atitudes individuais, mas sim um sistema complexo de opressão enraizado nas estruturas e instituições sociais.

Palavras-chave: Antirracismo. Pós-crítica. Currículo. Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se configura como espaço de debate, sobre a educação antirracista a partir da pertinência do currículo escolar para um ensino que apregoa uma visão antirracista. Neste sentido, objetiva-se com isto, explorar a importância da educação antirracista no currículo escolar.

A priori, considera-se como necessário permear o texto sobre o conceito de racismo. Com Munanga (2004), compreende-se que o racismo é uma tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Embora tenham ocorrido mudanças significativas nas atitudes e políticas em relação ao racismo, suas manifestações contemporâneas continuam a ser evidentes em diversas esferas da sociedade. Desde formas explícitas de discriminação, como segregação racial e violência baseada na raça, até estruturas institucionais que perpetuam desigual-



dades socioeconômicas e oportunidades limitadas para certos grupos étnicos, o racismo persiste como um desafio global.

Tendo em vista a necessidade de reconhecer que o racismo existe e tem avançado em seus efeitos causadores de preconceitos e estereótipos raciais, ampliar debates e práticas pedagógicas a esse respeito é desafiar ativamente o processo de construção do currículo escolar a materializar em caráter normativo um ensino pautado na heterogeneidade dos sujeitos que compõe tanto a comunidade escolar como os sujeitos além de seus muros.

Pensar tal perspectiva implica identificar que base teórica vai ao encontro do processo de busca por uma educação antirracista. Essa preocupação foi uma demanda dos pensadores, fundadores da teoria pós-crítica do currículo. Na teoria pós-crítica é incorporado no debate uma discussão que se contrapõe a todas as formas de homogeneização de culturas e padronizações.

Nesse sentido, este estudo aponta para os possíveis caminhos de compreensão da necessidade de uma perspectiva de currículo que enxergue a problemática do racismo como elemento que desfavorece a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

DEFINIÇÃO DE RACISMO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE RACISMO ESTRUTURAL E SUAS RAMIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

O racismo é uma realidade global que transcende fronteiras geográficas e culturais, permeando diversas esferas da sociedade, inclusive a educação. No contexto contemporâneo, a compreensão do racismo vai além das manifestações individuais de preconceito ou discriminação, exigindo uma análise mais profunda das estruturas e sistemas que perpetuam desigualdades com base na raça. Nesta seção o texto se propõe a explorar a definição de racismo, com foco na contextualização do conceito de racismo estrutural e suas ramificações na educação.

O racismo tem suas raízes em sistemas de hierarquia social e dominação que remontam à antiguidade. Desde a época da colonização



e escravidão, a ideia da superioridade de certas raças sobre outras foi utilizada para justificar a exploração, subjugação e até mesmo a escravização de grupos étnicos considerados “inferiores”. Ao longo dos séculos, o conceito de raça foi construído e reforçado por instituições sociais, científicas e políticas, contribuindo para a perpetuação de atitudes discriminatórias e prejudiciais.

O racismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e práticas que sustentam a ideia da superioridade de determinados grupos étnicos em relação a outros, juntamente com a consequente discriminação e marginalização dos grupos considerados “inferiores”. No entanto, essa definição tradicional muitas vezes negligencia as formas mais sutis e institucionalizadas de racismo, conhecidas como racismo estrutural.

Almeida (2019), explica que quando o assunto é racismo, este precisa ser entendido sempre como estrutural, ao reconhecer a sociedade como uma máquina reprodutora de desigualdades sociais. É nesse sentido, entendido como estrutural por se tratar de um fenômeno presente na estrutura social, imbricando nas relações sociais um sentimento de normalidade ao racismo. Isso se explica quando constatamos nas narrativas históricas sobre a formação do povo brasileiro, narrativas eurocêntricas que levam a estrutura de formação do país numa visão do indivíduo negro voltada exclusivamente ao processo de colonização, segregando-o a uma perspectiva subalterna, perspectiva comumente aceita no país, quando na sociedade é normal a hierarquização racial.

Nas palavras de Bersani (2017), o racismo estrutural é:

sistema de opressão cuja ação transcende a mera formação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado (Bersani, 2017, p. 2).

Kabengele Munanga, antropólogo e pesquisador, conceitua o racismo como um sistema de opressão que se baseia na crença da inferiori-



dade de determinados grupos étnico-raciais, acompanhado da prática de discriminação e exclusão social desses grupos. Segundo Munanga (2004), o racismo é um fenômeno estrutural e institucionalizado, que permeia todas as esferas da sociedade, desde as relações interpessoais até as políticas públicas.

O racismo estrutural é um conceito que descreve a maneira como as práticas discriminatórias e as desigualdades raciais estão enraizadas nas estruturas e instituições sociais, econômicas e políticas de uma sociedade. Diferente do racismo interpessoal, que se manifesta nas interações individuais, o racismo estrutural está embutido nas normas, políticas e práticas que perpetuam a marginalização e a desvantagem sistemática de determinados grupos étnico-raciais. É portanto, um fenômeno que descreve as formas sistêmicas e institucionais de discriminação e exclusão que permeiam a sociedade, mantendo e reproduzindo desigualdades raciais de maneira arraigada e muitas vezes invisível.

No contexto brasileiro, esse conceito tem sido amplamente discutido e desenvolvido por teóricos como Kabengele Munanga (2004) argumenta que o racismo no Brasil não se limita a atitudes individuais, mas está profundamente enraizado nas estruturas sociais e institucionais do país, permeando todas as esferas da vida cotidiana.

Em suas obras, como “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra”, Munanga (1999, p. 23), explora como o mito da democracia racial brasileira mascara as verdadeiras desigualdades raciais existentes no país, sustentando assim um sistema de racismo estrutural. Ele destaca como as políticas públicas, o acesso desigual à educação, saúde, moradia e emprego, entre outros fatores, contribuem para a manutenção dessas disparidades raciais. O que aponta o racismo estrutural como fenômeno intrinsecamente ligado à história e à estrutura social do país, e sua compreensão é fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas que visem ao tratamento dessa problemática a partir de suas raízes, suas nuances e suas consequências.

Na educação, o racismo estrutural se manifesta de diversas formas, influenciando desde o acesso desigual à educação básica até a



representação inadequada de grupos étnicos nos currículos escolares e nas instituições de ensino. Por exemplo, crianças de minorias étnicas muitas vezes enfrentam escolas com recursos inadequados, taxas mais altas de suspensão e expulsão, e menor acesso a oportunidades acadêmicas avançadas.

Além disso, a falta de representatividade de professores, no que se refere a quantidade de professores (as) negros (as), e currículos que negligenciam a contribuição de diferentes grupos étnicos para a história e a cultura podem reforçar estereótipos e prejudicar a autoestima dos estudantes pertencentes a esses grupos, e, apregoar o próprio sentimento dos alunos de normalidade da hierarquização racial entre eles. Se estamos acostumados a enxergar a escola funcionando “normalmente” apesar das evasões escolares com percentual mais expressivo de alunos negros, das defasagens na aprendizagem ser em sua maioria materializada nas experiências com o ensino dos alunos negros, se apesar da falta de equidade entre os professores e na equipe administrativa das escolas tudo funciona dentro da “normalidade”, estamos fazendo da escola o espaço mais fecundo da sociedade para a reprodução em massa de indivíduos racistas, preconceituosos. Isso porque toda a sua formação é baseada num sistema mecanizado criado a base de uma estrutura social que hierarquiza os povos.

Nesse bojo, não se pode esquecer que há um envolvimento político, pois o currículo e a educação estão interligados à política cultural. Silva traz seu posicionamento sobre essa temática permeada de ideologias.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 2015, p. 23).

O currículo é, portanto, um instrumento de perpetuação de toda uma conjuntura de formação da sociedade, por seu elevado status no



funcionamento do sistema de ensino, logo, as subjetividades sociais são fortemente influenciadas por suas regularizações nos centros educacionais.

A PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

De maneira simples, pode-se definir o currículo como um documento normativo que orienta de modo incisivo as aprendizagens que precisam ser vivenciadas pelos estudantes, e, nisto, estabelece em sua materialização na escola os campos dos conhecimentos considerados indispensáveis para a formação desses estudantes. Diante dessa capacidade exponencial do currículo, “Seria conveniente programar encontros, estudos e oficinas para indagar os currículos enquanto planos e práticas pedagógicas que orientam nossa ação e nossas escolhas, a partir de nós mesmos, de nossas identidades profissionais, pessoais e coletivas” (Arroyo, 2007, p. 18).

Além disso, a formação de educadores é um aspecto crucial na implementação de um currículo antirracista. Sacristán e Arroyo defendem que os docentes precisam desenvolver uma consciência crítica sobre sua prática e sobre as intersecções entre educação, cultura e sociedade. Essa formação deve incluir discussões sobre racismo, preconceito e a importância de uma educação inclusiva, capacitando os educadores a atuarem como agentes de mudança em suas comunidades.

A perspectiva pós-crítica, ao integrar as contribuições de Sacristán e Arroyo, propõe um currículo que não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade, promovendo um ambiente educacional que favorece a equidade e a justiça social. Ao desafiar as narrativas estabelecidas e incluir vozes historicamente silenciadas, essa abordagem se torna uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A perspectiva pós-crítica enfatiza a importância de questionar as normas e os conteúdos curriculares que refletem e reforçam desigualdades. Sacristán e Arroyo (2008) ressaltam que o currículo não é ape-



nas um conjunto de conteúdo a serem ensinados, mas um espaço de construção de identidades e relações sociais. Dessa forma, um currículo antirracista deve incluir a história e as experiências de grupos racialmente oprimidos, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a pluralidade cultural.

Entender a necessidade de discussão coletiva sobre currículo é uma premissa que independe do tempo e espaço, isto, por se tratar de uma conjuntura que precisa se aperfeiçoar cada vez mais em prol de sua aproximação com a formação integral humana, formação emancipatória.

Ao contrário desse pensamento, em uma determinada época acreditava-se “que o currículo tradicional produziria os saberes básicos para construir uma sociedade desejada, formada por classes sociais bem definidas e necessidades específicas: era um currículo preocupado em produzir cidadãos capazes de suprir a força de trabalho” (Silva; Santos; 2020, p. 196).

Se os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado e se o currículo se organiza nessa lógica segmentada, os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados ou desvalorizados na mesma lógica segmentada e hierarquizada do mercado (Arroyo, 2007, p. 25).

Para além disto, ao analisar, pode-se reconhecer um currículo a serviço da adaptação do indivíduo a uma sociedade hierarquicamente formada, com sua estrutura marcada pela segregação e preconceitos enraizados de geração a geração. Nesse sentido, o adaptar-se vai além do mercado de trabalho, carrega uma ideologia que separa os indivíduos de determinados sucessos na sociedade. Diante do racismo enraizado, desde os primórdios dos tempos, ser negro exigiria uma adaptação elevada, uma vez que ao ser negro implicaria vencer o racismo em suas várias frentes de atuações.

Ao longo da história, as instituições educacionais têm sido espaços de reprodução e perpetuação de ideologias e práticas racistas, refletindo e reforçando desigualdades sociais e estruturas de poder. A exclusão, a marginalização e a invisibilidade de grupos étnico-raciais mino-



ritários nos currículos escolares têm contribuído para a manutenção de um sistema educacional injusto e excludente.

É recorrente a necessidade de desafiar as barreiras presentes tanto nas esferas acadêmicas quanto nas estruturas opressivas que restringem as oportunidades das pessoas negras, limitando sua mobilidade dentro do país e relegando-as à base da pirâmide social, enquanto negam sua identidade, sua história e sua humanidade. A investigação e o estudo da literatura negra como uma expressão cultural ancestral emergem como uma urgência. Apesar de observarmos nos últimos anos um aumento na procura por obras literárias negras e um incremento no número de trabalhos publicados, projetos que buscam promover a equidade racial e de gênero em várias dimensões, incluindo a presença de corpos negros nos espaços acadêmicos e de maior prestígio social, continuam a ser marginalizados. Não se trata apenas de reconhecimento, mas sim de proporcionar espaços e oportunidades para culturas ancestrais, como as literaturas negras e indígenas.

É certo que a implementação da Lei 10.639/03, posteriormente modificada pela Lei 11.645/08 para incluir no currículo a obrigação do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas, representa um avanço significativo nas políticas educacionais. Essa obrigatoriedade não apenas torna o ensino da História e Cultura afro-brasileira uma realidade, mas também exige que seja integrado de forma consistente no cotidiano da sala de aula, sendo articulado nos Projetos Político-Pedagógicos, nos planejamentos de ensino e nos planos de aula. Além disso, a implementação dessa legislação tem proporcionado uma visibilidade crucial para questões relacionadas à pluralidade de gênero e raça, às diversidades culturais e à construção de novas identidades. No entanto, ainda urge a necessidade de sua materialização nas práticas pedagógicas, nos conteúdos mediados nas escolas, nas estruturas organizacionais que orientam os conteúdos e formas de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto “[...] a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (Moreira; Candau,



2014, p. 14). Por ser concebido em uma visão ampla, o currículo-pós crítico abre caminhos para possíveis respostas a esta demanda, quando sua essência pede por mudanças e uma reconstrução de formas e conteúdos instituintes do sistema educacional.

É com a emergência da teoria pós crítica do currículo que os temas como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação cultural, gênero, raça, etnia e sexualidade e multiculturalismo, são reconhecidos em seu patamar de importância frente aos temas centralizados pela teoria tradicional. “Numa perspectiva pós-estruturalista, o que interessa não é, propriamente, descobrir as verdades, mas sim conhecer as condições que possibilitam que se estabeleçam essas ou aquelas verdades; ou, como diria Foucault, conhecer os regimes de verdade” (Veiga-Neto, 1997, p. 80-81).

Nesse sentido, o currículo escolar, é um dos pilares fundamentais para o funcionamento do sistema educacional, desempenhando um papel importante na formação de indivíduos e na reprodução ideologias consideradas como verdades quando estas são propagadas no espaço fecundo de formação humana que é a escola. Ao longo do avançar das abordagens curriculares, tem sido amplamente reconhecido que o currículo não está isento de reproduzir e perpetuar estruturas de discriminação racial, manifestando-se de diversas formas, desde a omissão de perspectivas e contribuições de grupos étnico-raciais minoritários até a transmissão de estereótipos e preconceitos. Nesse sentido o currículo é entendido como um instrumento em constante movimento, que precisa ser ressignificado de acordo com os interesses da sociedade como aponta Arroyo (2013, p.140-141):

Os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar. Os docentes e os alunos têm direito a conhecer as tensões que levaram a esta sistematização dos conhecimentos que precisam aprender.

A presença do racismo no currículo escolar pode ser observada em diferentes níveis e contextos. Historicamente, os currículos têm sido



moldados por narrativas dominantes que frequentemente excluem, marginalizam ou distorcem a história, a cultura e as contribuições de grupos racialmente minoritários. Essa omissão sistemática perpetua uma visão eurocêntrica e colonialista da história e da sociedade, reforçando a supremacia branca e a subalternização de outras identidades raciais.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Sacristán, 2000, p. 17).

A perspectiva pós-crítica aponta para o entendimento de que não se pode compreender o currículo sem uma análise das relações de poder que se imbricam em suas estruturas. Tomaz Tadeu da Silva frisa que “O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documentos de identidade” (Silva, 2001, p.150). Isto significa que o currículo é lugar, espaço, território, portanto, é também uma relação de poder, e, nessa relação aprehoa discursos que forjam nossa identidade.

[...] as identidades pessoais vêm sendo redefinidas. Identidades femininas, negras, indígenas, do campo. A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender. Que indagações sobre o currículo vêm dessa nova identidade pessoal e coletiva dos(as) educadores(as)? (Arroyo, 2007, p. 17).

Segundo Arroyo, são os próprios educandos, formando os coletivos desiguais na escola é que nos obrigam a rever os currículos. Numa teorização curricular pós-crítica rever os currículos aponta para:



A verdade como ficção, invenção e criação. Uma visão perspectivista e interpretativa do conhecimento. O conceito como produção e intervenção e não como descoberta ou reflexo. A insistência no caráter produtivo da linguagem. O privilegiamento da diferença e da multiplicidade em detrimento da identidade e da mesmidade. Rejeição da transcendentalidade e da originalidade do sujeito. O caráter heterogêneo, derivado, das formações de subjetividade. A não-identidade do “sujeito” consigo mesmo. A opção por uma genealogia em prejuízo de uma ontologia. A pesquisa não das essências e das substâncias, mas das forças e das intensidades. Insistência no “poder” de inventar, fixar, tornar permanente e não na capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar. Contra o duvidoso gosto pela essência, uma declarada predileção pela aparência. Não a presença (do ser?), mas seu deferimento, sua diferença, seu retardamento, seu espaçamento. Horror ao pensamento da negação e da contradição. O dever em vez do ser. Não os valores, mas sua valorização. Não a moral, mas sua proveniência (Silva, 2002, p. 35).

Nesse viés, é na prática escolar que professores, coordenadores podem examinar o currículo que lhes são propostos e dar vida às formas e conteúdo que mais propagem a educação antirracista, a educação que supera a mesmidade reprodutora de uma única cultura, a dos brancos, mas, intervém com um caráter heterogêneo, derivado das formações de subjetividade. Isso significa que na prática escolar é onde o currículo acontece, e, que, portanto, tem forte capacidade de ressignificação na formação das novas gerações. Isto porque na escola tem sido frequente e “normal” “[...] uma imagem de negro(“preto”) como um ser que vale menos[...], que permeia a relação entre alunos e que configura formas de relação entre “não- pretos” e “pretos”, em que muitas vezes, os primeiros se colocam incondicionalmente acima dos segundos (Oliveira, 2007, p. 61).

Frente a esse contexto, importar frisar que a implementação da lei 10.639/03 e, posteriormente, a Lei nº 11.645, de 2008, se configura, como uma conquista de grande marco para o processo de desconstrução do preconceito racial e promoção da igualdade étnica entre os povos através do currículo escolar. (Silva; Costa, 2029). No entanto, para que exista a materialização dessa lei é preciso que professores assumam atitudes críticas acompanhadas de formação consistente,



atentas as influências que suas práticas podem gerar na formação dos alunos (Silva; Costa, 2019).

CONCLUSÃO

Em conclusão, este artigo oferece uma análise abrangente sobre a necessidade urgente de uma educação antirracista na perspectiva pós-crítica do currículo escolar, contextualizando o fenômeno do racismo estrutural e suas implicações na educação. Ao longo deste estudo, examinamos como o racismo estrutural não é apenas um problema de atitudes individuais, mas sim um sistema complexo de opressão enraizado nas estruturas e instituições sociais.

A compreensão do racismo estrutural como um fenômeno multifacetado, conforme delineado por teóricos como Munanga, nos permite reconhecer como as desigualdades raciais são perpetuadas e reproduzidas no contexto educacional. Autores como Silva, Gomes, Almeida e outros, contribuíram para essa discussão, destacando como as práticas educacionais muitas vezes refletem e reforçam as hierarquias raciais, marginalizando estudantes pertencentes a grupos minoritários.

Diante desse cenário, a perspectiva pós-crítica do currículo surge como uma alternativa promissora para enfrentar o racismo na educação. Ao desafiar as narrativas hegemônicas e questionar as normas e valores subjacentes ao currículo escolar, essa abordagem busca desconstruir as estruturas de poder que perpetuam o racismo, abrindo espaço para múltiplas vozes e perspectivas.

No entanto, é importante reconhecer que a implementação de uma educação antirracista na perspectiva pós-crítica do currículo escolar não será fácil. Requer um compromisso coletivo de educadores, formuladores de políticas, comunidades escolares e sociedade em geral. Além disso, é fundamental um processo contínuo de reflexão e ação, buscando constantemente identificar e enfrentar as formas sutis e manifestas de racismo presentes no ambiente educacional. Para tanto vale ressaltar a importância de uma abordagem crítica e transformadora na educação, que reconheça e confronte as injustiças raciais,



promovendo assim uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa para todos os seus membros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Pólen Produção Editorial LTDA: São Paulo, 2019.
- BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. Educação em Perspectiva, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017.
- GOMES, Lino Nilma; MUNANGA, Kabengele. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2016.
- MOREIRA. Antonio Flavio; CANDAU. Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MUNANGA, K. (1996). O conceito de raça e o problema da democracia no Brasil. In: Fraga, M., Coelho, M., Santos, R. (Orgs.), Raça e Cidadania. São Carlos: EDUFSCar.
- MUNANGA, K. (1999). Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Annablume.
- MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: Resgate, n. 6, 1996.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.
- OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade. Campinas, SP: Armazém A do Ipê, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.L.P. Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artmed, 1998.



SILVA, Andreza da Paixão; COSTA, Eliane Miranda. O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil. **Revista Exitus**, [S.L.], v. 9,n. 5, p. 190-214, 11 dez. 2019. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5id1105>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In. MOREIRA, Antonio Flávio B. et. al (Orgs). Currículo: Questões Atuais. Campinas: Papirus, 1997.



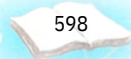
O TRABALHO COM AUTORES E NARRATIVAS INDÍGENAS NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008

Maria José de Sousa Silva¹

Raimundo Nonato de Pádua Câncio²

Resumo: O presente texto tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica vivenciada com estudantes Guajajara de uma escola indígena localizada na aldeia Maçaranduba, Terra Indígena Caru, no município de Bom Jardim-MA. A discussão está centrada em um projeto desenvolvido com estudantes desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, denominado “Conhecendo os escritores indígenas, nossas narrativas e nossas histórias”, realizado durante o 4º bimestre de 2023. Apontamos também os desafios e possibilidades para efetivação da Lei nº 11.645/2008, que altera a o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo objetivo é instituir a obrigatoriedade do estudo e ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, nas instituições de Ensino Fundamental e Médio privadas e públicas do nosso país, de modo a resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política. A partir das atividades planejadas coletivamente pelas professoras de língua portuguesa e desenvolvidas em

- 1 Graduada em Pedagogia e Licenciada em Letras-Português, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), docente efetiva da rede municipal de ensino de Alto Alegre do Pindaré e contratada da rede Estadual de Ensino (SEDUC-MA), Alto Alegre do Pindaré- MA, E-mail: mariajosedesousasilvad@gmail.com
- 2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Tocantinópolis- TO, E-mail: raimundo.cancio@ufnt.edu.br





sala de aula, tivemos como resultado uma culminância apresentada pelos alunos para a comunidade. Com essa experiência, observamos a escassez e o pouco reconhecimento das obras de autores indígenas, o que dificulta a inserção dessas narrativas até mesmo nas próprias instituições escolares existentes nos territórios originários.

Palavras-chave: Literatura indígena. Narrativas. Lei n.º 11.645/2008.

INTRODUÇÃO

O trabalho com autores e narrativas indígenas é uma prática necessária nas escolas públicas e privadas do país, especialmente nas instituições de ensino que funcionam nos próprios territórios indígenas. Tal necessidade justifica-se pela forma como os povos originários foram retratados no ambiente escolar, na sociedade, estereotipados nos livros didáticos, e pela maneira desrespeitosa como a escolarização foi imposta nas aldeias, desconsiderando os saberes tradicionais desses povos. A prática perversa da invisibilidade de suas contribuições na história e na formação do povo brasileiro contribuiu para muitas concepções preconceituosas e homogêneas que se tem sobre os povos indígenas brasileiros.

A escola que poderia contribuir para transformar essa realidade foi implantada inicialmente nas comunidades como uma “uma invenção do colonizador” (Luciano, 2019), com objetivos puramente assimilacionistas e integracionistas. Nestas instituições, a cultura, a língua e as narrativas ancestrais foram pormenorizadas, consideradas inferiores aos conhecimentos ocidentais.

Por sua vez, a Lei n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008) surgiu através das reivindicações pela inclusão da temática indígena e afro-brasileira na escola, após séculos de invisibilidade e concepções equivocadas em materiais e abordagens didáticas que contribuíram para consolidação de generalizações e visões distorcidas sobre os povos originários.

Para Luciano (2019), intelectual indígena do povo Baniwa, se almejamos transformar essa realidade sombria, não só para os indígenas



como outros povos tradicionais, é pela educação que devemos iniciar esse processo de mudança, através do acesso ao conhecimento e à informação. Curiosamente, consideramo-nos sujeitos pós-modernos, conectados à tecnologia, integrados à sociedade da comunicação e da informação, mas pouco ou nada sabemos sobre as comunidades indígenas e tradicionais que convivem conosco ou próximo a nós, o que nos mostra o quão ignorantes ainda somos sobre nossa própria história.

Em vista disso, o trabalho com a produção indígena, com base em suas textualidades e na experiência no contexto da escola com esse povo, possibilita “valorizar sua multimodalidade discursiva, sua narração e narrativa, e os contextos de sua produção e recepção” (Thiél, 2006, p. 205). Nesse sentido, Thiél (2006) utiliza a denominação *textualidade* indígena, por esta ser composta por vários elementos que não podem ser compreendidos deslocados da produção e recepção em que se inserem. Nessa direção, o objetivo do presente relato de experiência é relatar as vivências experienciadas com alunos Guajajara de uma escola indígena localizada na Terra Indígena Caru, no município de Bom Jardim-MA, refletindo sobre os desafios e possibilidades para efetivação da Lei n.º 11.645/2008.

A Terra Indígena Caru recebeu essa denominação em decorrência do nome do Rio Caru, afluente do Rio Pindaré, que percorre boa parte desse território. Essa TI foi homologada em 22 de novembro de 1982, pelo Decreto n.º 87.843 (Brasil, 1982), com uma extensão territorial de 172.667,37 hectares. Atualmente, vivem nela os povos Guajajara (na aldeia Maçaranduba) e Awá-Guajá (nas aldeias Awá e Tiracambu). Os Awá são considerados pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) povos indígenas de recente contato. A escola Centro de Educação Escolar Indígena Bilíngue Guajajara, onde foram desenvolvidas as atividades relatadas, fica na aldeia Maçaranduba, comunidade que recebeu esse nome em homenagem a uma árvore de mesmo nome, abundante na região, cuja madeira é de excelente qualidade.

O presente texto apresenta uma discussão centrada em uma ação desenvolvida no quarto bimestre de 2023 com estudantes desde o 6º



ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa. Trata-se de um projeto denominado “Conhecendo os escritores indígenas, nossas narrativas e nossas histórias”, que consiste em conhecer os autores indígenas, ampliando o repertório literário dos estudantes, para que eles conheçam não somente os autores não indígenas e, assim, possam se sentir autorrepresentados. Além disso, cabe ressaltar que foram incluídas também as narrativas locais.

Após a socialização do projeto e da escolha dos autores, os estudantes conheceram os principais escritores indígenas brasileiros, sua biografia, algumas obras, ou trechos de obras, participaram de roda de leitura e de conversa, reescreveram, resumiram e ilustraram histórias, dramatizaram, desenharam caricaturas, entrevistaram alguns anciões locais e produziram memórias, poemas, cartazes, biografias e receitas. O resultado desta atividade foi compartilhado em uma culminância no salão de cultura da comunidade. Foi um trabalho repleto de desafios, que mostrou algumas dificuldades na implementação da Lei n.º 11.645 até mesmo na própria escola indígena.

Para produção deste relato, foram utilizados como recursos metodológicos elementos provenientes da descrição e análise subjetiva da própria experiência, a partir da observação e reflexão dos eventos formativos descritos e experienciados durante as aulas de Língua Portuguesa. São relatadas também, mesmo que de forma breve, as atividades desenvolvidas pelas professoras de Português do 6º ao 9º, a partir do que elas nos descreveram, por considerarmos que foram essenciais para que o projeto fosse concretizado. Para tanto, seguimos os encaminhamentos da abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2007), procura se aprofundar no mundo dos significados, em um nível de realidade que, por não ser tão visível, precisa ser exposto para a interpretação em primeira instância pelos próprios pesquisadores. Para embasar os fatos apresentados, utilizamos como referenciais teóricos alguns autores como: Ferreira (2001); Luciano (2016); Bergamaschi e Gomes (2012); Munduruku (2012); Medeiros (2012); Nobre (2016); Thiél (2006); e outros.



LEI N.º 11.645/2008: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A Lei n.º 11.645/2008 foi aprovada em 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), pelo Congresso Nacional brasileiro. Essa normativa altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), modificada pela Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003a), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas instituições de Ensino Fundamental e Médio do nosso país. A lei traz o seguinte texto:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 1996).

Para Medeiros (2012), a aprovação dessa Lei – que institui a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena nas escolas brasileiras – é resultante de uma luta ampla travada pelo movimento dos povos originários, aliado a outras organizações, como ONGs, universidades e igrejas em defesa de seus direitos e principalmente pela garantia do



reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais.

Basta olharmos para a forma como a temática e os conhecimentos originários foram desvalorizados na escola indígena durante a imposição/implantação dos estabelecimentos de ensino nos territórios originários, para compreendermos que se faz necessário reconhecer a importância da efetivação dessa lei, principalmente nessas instituições de ensino, até mesmo por uma questão ética e de justiça devido a séculos de invisibilidade e de desrespeito aos saberes ancestrais.

Ferreira (2001) e Candau e Russo (2010) apresentam esse processo histórico de escolarização nas aldeias com uma divisão em quatro fases. De acordo com Ferreira (2001), a fase inicial ocorreu durante a época em que o Brasil foi colonizado por Portugal, quando o processo escolar, denominado de “violência etnocêntrica” (Candau; Russo, 2010), esteve sob a responsabilidade exclusiva dos missionários jesuítas. Estes objetivavam converter os indígenas à religião católica, impondo a língua portuguesa e a cultura ocidental, a fim de transformá-los em mão de obra escrava.

A segunda etapa teve como marco a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), prolongando-se até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL), aliado a outras missões religiosas. Havia nesse momento um discurso em tom de preocupação com a diversidade linguística, mas com pretensões igualmente integracionistas.

Nesta etapa, foram construídas as primeiras escolas oficiais bilíngues. No entanto, a maioria dessas instituições utilizava o bilinguismo como estratégia de transição entre o processo de alfabetização e a “civilização”, ou seja, a assimilação da língua portuguesa. Em outras palavras, as crianças eram alfabetizadas na língua indígena, mas a real intenção era posteriormente assimilarem os símbolos nacionais e, consequentemente, a língua dominante.

Na década de 1970, iniciou-se uma nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena, a partir da parceria entre universidades e setores progressistas da igreja católica, contando com o protagonis-



mo de lideranças da comunidade indígena. Nessa fase, “o bilinguismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para as comunidades dos próprios grupos minoritários” (Candau; Russo, 2010, p. 157). Foi a partir dessa década que emergiram as organizações governamentais e não governamentais no movimento de luta pelos direitos indígenas, até mesmo no cenário internacional.

No final dos anos 1980, inicia-se o que pode ser denominada como quarta etapa da educação escolar indígena no nosso continente (Candau; Russo, 2010). Essa etapa foi marcada pelas participações dos próprios indígenas no setor educativo. A partir de então, o bilinguismo passa a ser inserido como um discurso mais amplo, onde o modelo escolar tradicional é pressionado pela perspectiva intercultural.

Como podemos observar nessa breve senda histórica, a temática indígena, com suas narrativas, línguas e saberes, foi omitida nas próprias instituições de ensino impostas/ofertadas nos territórios. Isso, porque a preocupação maior era integrar os indígenas à sociedade nacional, apropriar-se de suas terras e transformá-los em mão de obra escrava, por serem considerados incapazes ou um impedimento para o desenvolvimento da nação.

No Brasil, foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que os povos indígenas obtiveram o direito de ser quem realmente são, tendo reconhecido, no artigo 31, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Esse reconhecimento conquistado na Constituição Federal trouxe a necessidade de superação da concepção de integração e assimilação, previstas na legislação brasileira anterior, além de exigir a reformulação, regulamentação e a aprovação de leis posteriores, respeitando os princípios constitucionais estabelecidos.

A Convenção n.º 169/1989³ da Organização Internacional do Tra-

3 No Brasil, essa Convenção foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 (Brasil, 2002), e passou a vigorar a partir de 25 de julho de 2003. Em forma de legislação, a OIT



balho (OIT) trouxe importantes contribuições nessa luta indígena para que todas as escolas, sejam elas indígenas ou não, tivessem informações mais dignas e respeitosas quanto à abordagem de suas histórias e culturas. Entre os vários artigos que tratam dessa relação, o artigo 31 diz que: “Medidas de caráter educativo deverão ser adotados em todos os segmentos da comunidade nacional [...] com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter relação a eles”. Há ainda recomendações especialmente dirigidas à educação escolar, afirmando que “esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais” (Brasil, 2003b).

Bergamaschi e Gomes (2012) concordam que a Lei n.º 11.645/2008 surge nesse contexto de luta dos povos indígenas por autoafirmação, para que a vinculação de suas imagens fosse mais verdadeira e condizente com a sua realidade atual, pois a forma como as imagens são apresentadas para as crianças podem levá-las a internalizarem certos padrões de representação de forma generalizada, ocasionando distorção sobre como as pessoas são realmente.

Dessa forma, Medeiros (2012) questiona: qual a importância e a necessidade de uma lei que obrigue o estudo da cultura indígena na escola? A autora esclarece que a Lei surge devido à histórica abordagem do indígena feita pela escola de forma genérica e estereotipada, ou até mesmo silenciando o tema. Enfatiza ainda que, “[...] assim como os índios, os não indígenas também têm o direito de conhecer o seu passado a partir da oportunidade de estudar a história de seu território e de uma ancestralidade ameríndia que geralmente não é sequer reconhecida.” (Medeiros, 2012, p. 51). Assim, conhecer a diversidade cultural indígena, seus modos de pensar e viver, faz-nos perceber que a nossa cultura não é única nem superior às outras, e que as pessoas possuem suas diferenças.

foi promulgada pelo Brasil em 19 de abril de 2004, através do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (Brasil, 2002). Atualmente a convenção está em vigência no Brasil pelo Decreto nº 10.088 de 05 de novembro de 2019 (Brasil, 2019).



No entanto, alguns autores apontam desafios que dificultam a real implementação dessa lei nas escolas. Afinal, a normativa por si só, sem a correta aplicabilidade, só serve para fins funcionais. Nobre (2016), por exemplo, indica como um entrave a necessidade de superação dos preconceitos arraigados na concepção de alunos e inclusive de professores, fruto da formação escolar e familiar que tivemos.

Na escola, assim como na nossa formação familiar e cultural, aprendemos que “índio” ou é selvagem ou é puro; que “índio” mora na selva, numa oca; que vive de caça e pesca; que anda nu e enfeita-se de penas; a grande imprensa, incluindo a TV, geralmente transmite também uma imagem dos povos indígenas que não corresponde à realidade: ou são exóticos, com costumes estranhos, e vivem isolados; ou invadem terras de agricultores, andam de camionete, falam ao celular e estão “aculturados” (Nobre, 2016, p. 48).

Essas e outras representações demonstram algumas ideias que, ao longo de nossa formação, fomos construindo sobre os povos indígenas brasileiros, ao passo que nós, professores, precisamos desconstruir estes estereótipos antes de iniciar o desenvolvimento de atividades com abordagem dessa temática. Luciano (2016), entende que as origens do preconceito e da discriminação são: o desconhecimento ou a ignorância; conhecimento equivocado ou deturpado, ou seja, o falso conhecimento. Afinal, como valorizar aquilo que não conhecemos ou que nos foi ensinado de forma equivocada? Isso constitui-se como um processo que não deve ser interrompido ou silenciado. É um trabalho que talvez não tenha um resultado imediato, porém, não podemos aceitar que as próximas gerações perpetuem esse preconceito que já dura mais de cinco séculos.

Em um estudo realizado por Bergamaschi e Gomes (2012) em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre, que buscou conhecer como está sendo trabalhada a temática indígena nos dias atuais, as pesquisadoras questionaram os docentes sobre a existência da Lei n.º 11.645/2008 e a maioria afirmou ter conhecimento sobre ela através dos meios de comunicação, entretanto, sem uma discussão mais séria no sentido de implementá-la no ambiente escolar. De acordo com



elas, ficaria evidente que “isso em grande parte se deve ao fato de a formação profissional não contemplar a temática indígena” (Bergamaschi; Gomes, 2012, p. 58).

De fato, muitos de nós não fomos preparados em nossas graduações para o trabalho com a enorme diversidade étnica e cultural do nosso país, o que não impede que os atuais cursos de licenciaturas tragam essa abordagem didático-pedagógica, ou que as formações continuadas foquem essa questão. Para os professores indígenas, já são ofertadas as licenciaturas interculturais que visam prepará-los para melhor fazer essa correlação entre os conhecimentos tradicionais de seu povo e os conhecimentos ocidentais sem desprestigiar os saberes ancestrais, e assim fortalecer suas culturas.

De acordo com Amaro (2016), para que haja a materialização dessa Lei no cotidiano das escolas, é necessário reunir ferramentas e instrumentalizar a escola nessa luta contra o preconceito, por se tratar de uma conformação histórica. Como parte dessa preparação, o autor enfatiza que é preciso haver foco na formação docente, investimento na reestruturação curricular, tendo clareza sobre a compreensão do papel social e cultural das instituições de ensino, na correta abordagem de retratar e recontar a história indígena.

Cabe também a cada um de nós, educadores, que nos esforcemos para conhecer e mostrar aos nossos alunos esses povos que convivem conosco, têm suas terras próximas à nossas comunidades, estão no campo, na cidade, nas universidades e, por vezes, vivem sem o mínimo de dignidade às margens de rodovias por conta da invasão de seus territórios. A responsabilidade é ainda maior para nós que somos professores de indígenas e devemos conhecer seus saberes, tradições ancestrais e fazer da escola uma aliada para o fortalecimento de suas línguas e culturas, justamente para auxiliá-los, de modo que futuramente sejam eles os professores em suas comunidades.



O TRABALHO COM AUTORES E NARRATIVAS INDÍGENAS NA ESCOLA BILÍNGUE GUAJAJARA

Havia muito tempo em que nós, professoras de Língua Portuguesa, pretendíamos desenvolver um projeto para trabalhar com Literatura Indígena na escola Bilíngue Guajajara. Por isso, durante o planejamento de setembro de 2023, reunimo-nos e redigimos o projeto. Nossas experiências anteriores se resumiam a atividades isoladas com trechos de obras, um texto ou outro, mas sem realizar um trabalho mais integrado com todas as turmas de 6º ano até o Ensino Médio. Não por falta de vontade, mas porque não conseguíamos obras. Na escola, por exemplo, temos um acervo de mais ou menos 400 livros, que, por sinal, ficam acomodados na secretaria da escola, por não termos um espaço mais apropriado para organizarmos a nossa biblioteca, já que não há salas desocupadas. Curiosamente, mesmo sendo uma escola indígena, entre esses exemplares não havia livros de autores indígenas. Somente agora, no segundo semestre de 2024, recebemos algumas obras de Daniel Munduruku.

Sobre essa questão de visibilidade e valorização das obras indígenas, Thiél (2006, p. 190) afirma que “[...] as construções discursivas indígenas, embora tenham sido produzidas paralelamente às ocidentais, não encontram a mesma visibilidade ou valorização dadas às criações classificadas como literárias de acordo com padrões estéticos europeus.” Analisar a ótica indígena a partir de concepções eurocêntricas de leitura, escrita, literatura e história pode ocasionar interpretações dessas textualidades, muitas vezes concebidas como inferiores ou primitivas, ao se referir às expressões de culturas diversas.

Diante dessa situação, combinamos em fazer uma pesquisa na internet e nas bibliotecas das comunidades vizinhas à aldeia, a fim de reunir publicações para iniciarmos a atividade. Na internet, encontramos informações sobre a biografia dos autores, alguns fragmentos de obras, mas os livros estavam disponíveis apenas para compra. Nas bibliotecas escolares mais próximas, conseguimos um livro de Daniel Munduruku, um livro de Cristino Wapichana, uma cópia do livro





Ideias para adiar o fim do mundo, de Ailton Krenak, e alguns poemas de Eliane Potiguara.

Na pesquisa realizada por Bergamaschi e Gomes (2012), os educadores reclamaram da falta de materiais e informações, pois, sem recursos e um estudo aprofundado, o trabalho com a temática indígena pode constituir-se de forma superficial e com experiências escassas. A escassez de obras de autores indígenas nas bibliotecas é um dos desafios para muitos professores que, assim como nós, pretendem trabalhar essa literatura em sala de aula.

Graúna (2014) reconhece que, apesar dessas dificuldades, a Literatura Indígena brasileira aos poucos está saindo da invisibilidade. Pensando nessa possibilidade, reunimo-nos novamente, para discutirmos a melhor forma de desenvolver esse trabalho tão importante na escola. Então concordamos em mostrar aos alunos os principais autores, realizar leituras das obras e trechos que conseguimos encontrar e, como possibilidade, incluímos a pesquisa e a produção a partir de narrativas Guajajara da Aldeia Maçaranduba. Considere-se que

[...] essa necessidade de manter uma ligação com a sabedoria ancestral pelo discurso; pode corresponder a um recurso pedagógico que conduz ao aprendizado das línguas/cosmovisões nativas em escolas indígenas com material da própria comunidade; finalmente, pode constituir recurso poético da criação e valorização da palavra ancestral, bem como da sonoridade, do ritmo e da performance das comunidades nativas (Thiél, 2006, p. 200).

Incluir a sabedoria tradicional local no projeto foi uma estratégia pedagógica bem eficaz, por permitir a valorização das vozes ancestrais da própria comunidade. Visto que essas narrativas são predominantemente orais, o contato com anciões da comunidade permitiu aos estudantes vivenciarem essa sonoridade performática experienciada nas rodas de conversas. Na turma do 6º ano, os alunos conheceram um pouco sobre a escritora Eliane Potiguara⁴, reescreveram sua biografia

4 Escritora e professora origem Potiguara, nascida no Rio de Janeiro. É formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundadora da primeira organização de mulheres indígenas do país (Potiguara, 2024).



e leram alguns de seus poemas. Inspirados no poema *Vivências com os irmãos*, também produziram poemas.

Os estudantes do 7º ano agendaram, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, uma entrevista com umas das anciãs que fez parte da formação da comunidade. Como resultado desse diálogo, eles produziram um texto de memórias narrando a origem da aldeia Maçaranduba e alguns acontecimentos marcantes da vida da interlocutora, uma das mais importantes matriarcas. Para Daniel Munduruku (2012), nas sociedades indígenas, a memória é componente importante por possuir um contexto holístico, ou seja, é constituída por uma memória social, não regida por desejos individuais, mas compreendida por anseios coletivos.

Na turma do 8º ano, foi lido o livro *A boca da noite*, de Cristino Wapichana⁵. Além de conhecerem a história, os alunos leram e reescreveram a biografia do escritor, desenharam sua caricatura, ilustraram e recontaram a narrativa. Nessa obra, os irmãos Dum e Kupai compartilham sua infância, a convivência familiar e algumas tradições do povo Wapichana. Sobre essa forma de socialização, Almeida e Queiroz (2004) observam:

Contar o dia-a-dia na aldeia é, para os escritores indígenas, uma forma básica de se estabelecerem no espaço do livro. Intuitivamente, eles fazem a síntese entre a aldeia e a escola, entre o real e o simbólico, e criam, no imaginário dos leitores, a própria vida vivida (Almeida; Queiroz, 2004, p. 230).

Bergamaschi e Gomes (2012) reconhecem o esforço empreendido pelos povos indígenas para concretizar o diálogo intercultural, tendo que aprender a língua e os modos de viver do não indígena, para que esse diálogo seja menos desigual. Se as propostas educacionais visam a convivência e os processos de troca entre os diversos grupos sociais, a escola deve esforçar-se para conhecer a história e a cultura desses povos, que se fazem presentes na atualidade, apesar de séculos de invisibilidade, colonização, genocídio e previsões de extinção. Para

5 Cristino Wapichana é escritor, contador de histórias e ativista, natural de Boa Vista, Roraima. Seu livro *A boca da noite* foi vencedor da Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan 2018.



as autoras, a Lei n.º 11.645/2008 pode ser pensada como uma possibilidade para o diálogo intercultural, uma vez que pretende estimular a interação entre os diferentes povos, com aprendizagens mútuas, apesar das relações conflituosas.

A professora da turma do 9.º ano destacou que os discentes pesquisaram a biografia de Ailton Krenak⁶, reescreveram e desenharam a caricatura do autor. A docente também exibiu um vídeo em que Krenak pinta o rosto com jenipapo em protesto, durante discurso na Assembleia Constituinte em 1987, contra os retrocessos aos direitos indígenas, atuando de forma decisiva para a aprovação da emenda constitucional referente aos direitos dos povos originários na Constituição de 1988.

Em sala de aula, realizaram a leitura do livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, feita sempre no início da aula; em seguida, promoviam rodas de conversa sobre a obra. Uma outra atividade envolvendo as narrativas locais foi uma roda de conversa ocorrida em sala de aula, com uma das organizadoras da Festa da Menina Moça⁷, um dos rituais de passagem mais importantes do povo Guajajara. A maior curiosidade dos alunos foi sobre a preparação da Mandiocaba, uma das comidas preparadas e servidas durante o ritual, feita com um tipo de mandioca específica, e do moqueado⁸, outro prato típico servido na última etapa da festa. A partir do que foi relatado pela indígena, os alunos, com o auxílio da professora, reescreveram a receita desses alimentos.

Para Graúna (2014), a consciência em torno da ancestralidade indígena faz dessa literatura um exercício do pensamento que pode ser revelado enquanto se faz um colar, uma esteira, utensílios de barro; ou

6 O ambientalista, filósofo poeta e escritor Ailton Krenak é o primeiro indígena eleito para ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL) durante seus mais de 120 anos de fundação, em outubro de 2023 (Brasil, 2024).

7 Principal ritual realizado pelo povo Guajajara da aldeia Maçaranduba que marca a passagem da infância para a vida adulta.

8 O moqueado é uma técnica Guajajara, em que as caças são assadas num enorme jirau- uma espécie de grelha gigante, feita com troncos e galhos de árvores, disposta sobre uma fogueira, num processo lento que dura alguns dias, a fim de garantir o assamento completo das caças, sem queimá-las.



mesmo na plumagem, no canto dos pássaros, com os sapos coaxando ao anunciar a chuva; ou em seu convívio com os animais e demais elementos da natureza com a água e o ar. Todos esses elementos indicam as especificidades que compõem a literatura indígena.

Nas turmas do Ensino Médio em que a atuei (1ª, 2ª e 3ª séries), também buscamos relacionar o trabalho com um autor indígena conhecido nacionalmente, mas sem esquecer de dar destaque para as narrativas e conhecimentos locais. Na turma da 1ª série, composta por 13 alunos, os alunos escolheram produzir coletivamente um poema sobre a Festa da Menina Moça. Enquanto conversávamos para definir o que abordariamos, foi possível saber que apenas uma das alunas não participou do ritual. Isso mostra que aos poucos os jovens estão se interessando e reconhecendo a importância de participar das festas tradicionais. Na ocasião compartilhamos com eles a pesquisa realizada pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio em 2021, sobre o ritual da Festa da Menina Moça, em que entrevistamos a professora de língua indígena, descrita no relato de prática *Narrativas Guajajara e práticas pedagógicas interculturais na escola indígena* (Câncio; Silva, 2023).

O interessante é que, à medida que íamos lendo a narrativa do ritual, os alunos iam lembrando como os fatos descritos haviam ocorrido com eles. Para facilitar, cada um deles escolheu uma etapa da “brincadeira” para recontar em forma de poema. Alguns conseguiram produzir mais estrofes do que outros, o que resultou em 23 estrofes. O importante é que conseguiram transmitir o significado dessa tradição e quão importante foi para eles participar dessa que é a maior expressão da cultura Tenetehar/Guajajara. A esse respeito, Daniel Munduruku (2012, p. 108) destaca “[...] a importância desses ritos de iniciação que estes povos mantêm, pois eles são a fórmula encontrada para ‘atualizar’ e juntar os fragmentos da memória por meio da identidade étnica que cada povo possui”.

Já na turma do 2º ano, como havíamos trabalhado com o poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias em alusão à primeira geração do Romantismo brasileiro, foi compartilhada com eles um pouco da trágica vida desse escritor maranhense, de como se deu o contexto da



produção desse poema, que se tornou um dos mais conhecidos e parodiados do nosso país. Os estudantes concordaram em também falar de sua aldeia e da Terra Indígena Caru a partir da intertextualidade com o poema de Gonçalves Dias. Assim, na culminância do projeto “Conhecendo os escritores indígenas, nossas narrativas e nossas histórias”, declamaram um poema sobre sua terra não somente com aspectos românticos e ufanistas, mas retratando também os desafios que enfrentam na T. I. Caru.

Thiél (2006) observa que os escritores indianistas do Romantismo brasileiro, como Gonçalves Dias e José de Alencar, transformaram o indígena no século XIX em personagem adequado a uma identidade nacional construída por meio da invenção de um passado mítico, que ainda povoa o imaginário de muitas pessoas. Os indígenas contemporâneos não correspondem a essa visão romântica, por isso a importância do trabalho com a produção nas escolas indígenas, para que eles mostrem suas próprias cosmovisões a partir de suas lutas e realidades atuais. Da mesma forma, a leitura das produções indígenas nas escolas foras dos territórios originários é uma forma de conhecermos essa textualidade indígena, cujo processo de produção vincula-se a diferentes universos culturais.

Na turma do 3º ano do Ensino Médio, trabalhamos com os contos do livro *Vozes ancestrais* e com a crônica *É índio ou não é índio* de Daniel Munduruku⁹. Quando indagados sobre quais escritores indígenas conheciam, alguns citaram Munduruku e o Ailton Krenak, pois já tinham lido algum texto em aulas anteriores ou visto na internet ou TV. Os alunos ficaram impressionados com a quantidade de obras já escritas por Daniel Munduruku e sua extensa formação. Apesar de termos em mão um único exemplar dessa gama de publicações, ver um de seus “parentes” em lugar de destaque é algo muito representativo para os indígenas, sobretudo devido ao longo processo de tutela, em que foram considerados incapazes de tomar suas próprias decisões.

9 Escritor e professor pertencente ao povo paraense Munduruku. Graduado em Filosofia, licenciado em História e Psicologia, com Mestrado e Doutorado pela USP. Possui Pós -Doutorado em Linguística e é autor de mais de 65 obras (Munduruku, 2024).



No livro *Vozes ancestrais*, lemos dez contos recontados por Daniel Munduruku, cada um deles pertencente a um povo indígena brasileiro. No entanto, para reescrever essas narrativas, o autor convidou um indígena de cada etnia para recolher essas histórias da tradição oral de seu território e as transcreveu, respeitando os aspectos originais da forma como lhe foram contadas. Por meio desses contos, foi possível perceber como cada povo possui suas especificidades, com elementos que têm um significado simbólico para uma etnia adquirindo outra significação para outro povo, contrariando a concepção de quem acha que os indígenas são todos iguais e não possuem suas diferenças culturais.

Os estudantes organizaram as histórias de forma resumida, acompanhadas de ilustração com informações sobre o autor, alguns elementos característicos da narrativa, como personagens, espaço, enredo, e informações sobre o povo de onde a história foi recolhida, compartilhando-as no evento.

A crônica *É índio ou não é índio* foi bastante discutida em sala de aula, tanto que ela foi dramatizada na culminância que ocorreu no salão de festas culturais da comunidade. O texto narrado pelo autor-personagem conta que, assim que chegou a São Paulo, em uma viagem de metrô, teve sua identidade indígena questionada, por duas passageiras não indígenas, sentadas nos acentos atrás do narrador, por ele usar relógio, calças jeans, sapatos. Alguns estereótipos, como “índio puro” e canibalismo, estão presentes no diálogo das observadoras. Os estudantes também externaram algumas situações vivenciadas por eles, em que foram julgados pela cor da pele, se eram ou não indígenas, por terem um celular, por saberem dirigir, que já foram chamados de preguiçosos, entre outras afirmações.

Para Thiél (2006, p. 250), o não indígena possui curiosidade e desejo de ter “[...] ‘informações mais precisas’ sobre o índio, mas seu medo, originário de uma longa tradição discursiva europeia que constrói o índio como canibal, violento e primitivo, impede que a interação aconteça”. Desconstruir esses estereótipos reproduzidos há séculos não é algo que se faça da noite para o dia, já que perpassa por



um processo de descolonização de nossas mentes, em que a educação é nossa grande aliada.

Já Nobre (2016) observa que, de acordo com os conhecimentos antropológicos, nenhuma cultura é “pura”, pelo fato de que todas mantêm contato permanente, interagindo, seja de forma conflituosa ou não, tendo em vista a globalização e o contato intercultural, o que pode provocar mudanças em todas as culturas. Outra concepção popular que ainda vigora está em conceber os indígenas como povos do passado, imaginando-os como povos antigos em processo de extinção que viviam nus, alimentavam-se apenas de caça e pesca, habitando florestas nativas e margens de rios. Os povos indígenas da atualidade estão em constante expansão demográfica, com a maioria enfrentando sérios problemas de demarcação territorial, já que não dispõem mais de abundância de caça e peixe, e enfrentam sérios problemas de saúde e educacionais. De acordo com o autor, é desses povos originários da modernidade que devemos retratar na escola, assim como abordar sua rica diversidade cultural, materializada em suas artes, literaturas, rituais, línguas e cosmovisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de prática teve como objetivo apresentar uma discussão centrada em um projeto desenvolvido no quarto bimestre de 2023, na Escola Bilingue Guajajara, na Terra Indígena Caru, município de Bom Jardim-MA, fazendo uma reflexão sobre os desafios e possibilidades para a efetivação da Lei n.º 11.645/2008. A partir do desenvolvimento do projeto “Conhecendo os escritores indígenas, nossas narrativas e nossas histórias”, foi possível observar que o trabalho com autores indígenas se torna desafiador nas próprias escolas que funcionam nos territórios originários.

A falta de obras disponíveis nas bibliotecas escolares é um indício de que, embora aos poucos venha tendo visibilidade, a literatura indígena ainda precisa ser mais valorizada. Como possibilidade encontrada para o trabalho com as textualidades indígenas nas aldeias, apon-



tamos a inserção das narrativas da própria comunidade, sem esquecer que conhecer escritores de destaque nacional e suas obras contribui para que os estudantes conheçam as narrativas de outros povos, e a temática indígena não esteja ausente de suas práticas escolares.

A Lei n.º 11.645/2008 foi resultado das lutas dos povos originários, por uma representação e abordagem das temáticas indígenas nas escolas, mais condizentes com suas realidades. No entanto, como apontaram alguns autores como Bergamaschi e Gomes (2012), Nobre (2016) e Luciano (2016), é necessário oferecer as condições para que a efetivação da lei aconteça, caso contrário, ela continuará sendo utilizada como uma conquista para o diálogo intercultural, mas com um viés funcionalista. É necessário instrumentalizar as escolas, oferecendo recursos com informações de qualidade, investir na formação do professor, preparando-o para o trabalho com a enorme diversidade cultural dos povos indígenas, afro-brasileiros e demais povos tradicionais do nosso país, de modo a reformular os currículos e realizar um trabalho processual de desconstrução de preconceitos e estereótipos, arraigados há mais de cinco séculos na concepção que as pessoas têm sobre os indígenas.

Por fim, mesmo sendo uma Lei criada com a justificativa de reparar as abordagens equivocadas e preconceituosas sobre os povos indígenas nas escolas fora das aldeias, o trabalho com a temática indígena se faz necessário nas próprias escolas indígenas pela forma como a educação escolarizada invisibilizou os conhecimentos, saberes e narrativas ancestrais em detrimento da assimilação da cultura e conhecimentos ocidentais, a fim de integrá-los à sociedade dominante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz:** as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFGM, 2004.

AMARO, Ivan. Histórias e culturas indígenas presentes na escola. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (Org.). **Ciências, tecnologias,**



artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 103-130.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural.

Currículo sem Fronteiras, Brasília, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf. > Acesso em: 20 de jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 87.843, de 22 de novembro de 1982**. Homologa a demarcação da área Indígena denominada CARU, no Estado do Maranhão. Brasília, DF: Presidência da República, 1982.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002**. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003a.

BRASIL. Agência Nacional de Transportes Terrestres. Convenção nº 169 da OIT - Povos Indígenas e Tribais. In: BRASIL. Agência Nacional de Transportes Terrestres. **ANTT**, Brasília, 2003b. Disponível em: < <https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7%C3%A3o-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais> > Acesso em: 18 set. 2024.



BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais [Revogado pelo Decreto nº 10.088, de 2019]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Empresa Brasileira de Comunicação. Primeiro indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak, toma posse. In: BRASIL. Empresa Brasileira de Comunicação. **Agência Gov**, Brasília, 6 abr. 2024. Disponível em: <<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/ministra-participa-da-posse-de-ailton-krenak-primeiro-indigena-eleito-para-a-abl>> Acesso em: 18 set. 2024.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua; SILVA, Maria José de Sousa. Narrativas Guajajara e práticas pedagógicas interculturais na escola indígena. In: COLÓQUIO DO PPGFOPRED: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2023, Imperatriz. **Anais [...]**. São Luís: EDUFMA, 2023. p. 789-806.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma concepção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. . Disponível em: <<https://www.researchgate>.



net/publication/321279912_INTERCULTURALIDADE_E_EDUCACAO_NA_AMERICA_LATINA_uma_con. > Acesso em: 20 de jun. 2024.

vFERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

GRAUNA, Graça. Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas. **Todas as Musas**, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 52-57, jan./jun. 2014. Disponível em:

< https://www.todasasmusas.com.br/10Graca_Grauna.pdf > Acesso em: 08 de ago. 2024

LUCIANO, Gersem José dos Santos. A inclusão da temática indígena na escola: desafios para a educação. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (Org.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 59-72.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1.ed. Rio de Janeiro: Morula, Lacerd, 2019.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei n.º 11.645: (in)visibilidade no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino (Org.). **Povos indígenas e educação**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-62.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-30.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”: a gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, G. J. dos S; HOFFMAN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô



Cardoso de (Org.). **Olhares indígenas contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisa, 2012. p. 104-119.

MUNDURUKU, Daniel. Página inicial. In: MUNDURUKU, Daniel. **Daniel Munduruku**, [on-line], 2024. Disponível em:< <https://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html> >Acesso em: 20 ago. 2024.

NOBRE, Domingos. A Lei nº 11.645: História e Cultura Indígena no Currículo: alguns subsídios aos professores. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (Org.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 47-58.

POTIGUARA, Eliane. Página inicial. In: POTIGUARA, Eliane. Eliane Potiguara, [on-line], 2024. Disponível em:< <https://www.elianepotiguara.org.br/> >Acesso em: 20 ago. 2024.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura. 2006. Tese (Doutorado em Letras - Estudos Literários) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.



O BRINCAR COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR A LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Regina dos Santos Costa¹

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²

Resumo: O brincar é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, estando presente no contexto da educação infantil cotidianamente. Diante disso, a questão de pesquisa formulada foi: como o brincar contribui para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar? Para respondê-la, objetivou-se evidenciar, por meio de uma revisão de literatura, à luz da THC, as contribuições do brincar para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Metodologicamente, adotou-se a pesquisa com abordagem qualitativa a partir da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista uma revisão de literatura. Nessa perspectiva, o brincar contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por proporcionar à criança relacionar-se com os seus pares e o mundo que a cerca, culminando na criação de situações imaginárias imbuídas de regras sociais internalizadas na convivência cultural. A brincadeira, portanto, é fonte de aprendizagem e desenvolvimento infantil, requerendo um olhar e escuta atenta e intencional por partes dos(as) professores(as), por isso a relevância de estes(as) terem conhecimentos teórico-metodológicos sobre o brincar da criança.

Palavras-chave: Brincadeira. Teoria Histórico Cultural. Educação Infantil.

1 Aluna do curso de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Imperatriz. E-mail: pedagogaregina37@gmail.com.

2 Profa. Dra. da pós graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Imperatriz. E-mail: karla.bianca@ufma.br.





INTRODUÇÃO

A brincadeira tem sido reconhecida como um componente imprescindível na rotina escolar da educação infantil, servindo não apenas como um meio de aprendizagem, mas também como um mecanismo crucial pelo qual as crianças se envolvem com seu ambiente, relacionam-se socialmente e desenvolvem habilidades cognitivas. Entretanto, ainda são observados situações didáticas contrárias a essa afirmativa, onde é proposto às crianças atividades preparatórias para o ensino fundamental, com o cerne dessa máxima de que elas devem agir de acordo com seus interesses dentro da alfabetização, ou seja, as crianças devem ler e escrever, resultando na secundarização da brincadeira.

Para Oliveira (2000), o brincar não é apenas por brincar, é muito mais do que isso. É uma das atividades mais complexas da criança, pois, brincando, ela interage consigo e com o mundo. O seu desenvolvimento emerge da inter-relação que se forma ao longo de toda a sua vida. Por meio da brincadeira, a criança pode desenvolver-se cognitiva, emocional e fisicamente.

À medida que as crianças se envolvem em brincadeiras, elas não apenas exploram seus ambientes imediatos, mas também internalizam as práticas e valores culturais inerentes ao seu entorno. Esse processo dinâmico de interação promove um rico cenário de desenvolvimento, possibilitando a desmistificação da ideia de que a brincadeira é apenas uma atividade de passatempo na escola da infância.

Diante disso, surge a seguinte questão de pesquisa: como o brincar contribui para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar? Como objetivo, propusemo-nos evidenciar, por meio de uma revisão de literatura, à luz da THC, as contribuições do brincar para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Para tanto, está estruturado em três partes: esta introdução, seguida das discussões sobre o objeto de estudo e as considerações finais.





METODOLOGIA

Para debruçarmo-nos ao estudo do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, adotamos a pesquisa qualitativa, com uso da revisão de literatura, a partir do enfoque teórico da Teoria Histórico-Cultural (THC), sob o prisma, principalmente, de Vigotski (2007), Leontiev (1998) e Elkonin (2009). A brincadeira, nessa perspectiva, não possui um significado universal, pelo contrário, é moldada pelo contexto histórico, cultural e socioeconômico no qual a criança está inserida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aprendizado humano, para Vigotski (2007), é especificamente social, oriundo da relação estabelecida com a cultura. Leontiev (1998) ampliou essa visão ao destacar a relação entre a atividade, o contexto social e o desenvolvimento do indivíduo, indicando que a prática social é uma base para a construção do conhecimento. Elkonin (2009) também contribuiu com essa perspectiva ao explorar a natureza do jogo como uma forma de atividade que não apenas facilita a aprendizagem, mas também permite que as crianças experimentem e negociem significados sociais.

Assim, a THC ressalta que o aprendizado não ocorre isoladamente, mas é moldado por interações sociais e históricas, refletindo as práticas e valores de dada sociedade. Também oferece uma compreensão profunda de como as experiências lúdicas e sociais são relevantes para o desenvolvimento integral da criança, visto que envolve a formação das funções psíquicas superiores (FPS), como a imaginação, a memória, a atenção, a percepção e outras.

As funções psicológicas superiores de comportamento humano são geneticamente socioculturais. Elas se originam através da relação com o outro e mediado por instrumentos como a linguagem e objetos é que o ser humano consegue assimilar e reconstruir a cultura (Oliveira-Formosinho *et al*, 2007, p. 223).



Para a Vigotski (2007), as FPS humanizam o ser humano, na medida em que elas são desenvolvidas a partir das relações sociais, as quais são internalizadas; isto é, “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (p. 57). Logo, partindo desse pensamento, o brincar constitui-se fonte de desenvolvimento intelectual e cultural, pois nele a criança tanto se apropria dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo como materializa-os de forma ressignificada.

O ato de brincar permite que as crianças tenham experiências significativas ao explorar e experimentar a realidade criativamente, impactando em suas aprendizagens, visto que a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento, principalmente na idade pré-escolar, em que se torna a atividade principal da criança, governando suas “mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade [...]” (Leontiev, 1998, p. 65).

A atividade do brincar é um meio no qual a criança satisfaz suas necessidades ao realizar desejos não-realizáveis em seu mundo imediato, sendo uma das formas que encontra para relacionar-se com seus pares e o entorno social (Vigotski, 2007). Enquanto brincam, as crianças repetem uma situação na realidade do mundo ao seu redor, enriquecendo-a com a dimensão imaginária e, assim, extrapolando suas condições materiais. Para que as crianças percebam por meio de alguma operação que é impossível de realizar em sua idade, elas usam ações que carregam um caráter imaginário - é aí que entra o faz de conta.

Na brincadeira de faz de conta, as crianças são capazes de destacar o significado e a importância de um objeto. Por exemplo, a caixa de papelão não abre mão de seu significado para a criança, mas, durante a brincadeira, a partir da situação imaginária, ela pode transformar esse objeto em um carro ou uma casa. Para Vigotsti (2007, p. 114), “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento [...] pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. Em outras palavras, a brincadeira simbólica influencia a percepção que a criança tem do mundo e suas ações futuras.



Quando a criança se envolve em brincadeiras de imitar o professor(a), de casa, utilizando uma vara como se fosse um cavalo, entre outras, ela está demonstrando sua habilidade de representação dramática, baseada na observação do mundo adulto. Durante a brincadeira de faz de conta as crianças criam um mundo imaginário, onde seguem regras semelhantes às do mundo adulto real. Sua diversão vem da adesão às regras de comportamento e normas sociais que experimentam enquanto brincam, pois qualquer situação imaginária criada no brincar “já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (Vigotski, 2007, p. 110).

Ressaltamos ainda que a brincadeira da criança em idade pré-escolar “[...] surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (Leontiev, 1998, p. 125). Entretanto, a ação passa a ser guiada pela maneira como a criança observa os outros agirem ou de como lhe disseram, e assim por diante. À medida que cresce, sustentada pelas imagens mentais que já se formaram, a criança utiliza-se do jogo simbólico para criar significados para objetos e espaços, mas ela é tanto livre para determinar suas ações, como também essa liberdade é ilusória porque “suas ações são, de fato, subordinadas aos significados do objetos, e a criança age de acordo com estes” (Vigotski, 2007, p. 125).

Dessa forma, o brincar é fulcral para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, o que requer conhecimento teórico e prático por parte dos(as) professores(as) da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas possibilitam práticas emancipatórias e integradoras no processo de ensino e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Ao oferecer brincadeiras às crianças durante sua rotina escolar diária, ajudamos a desenvolver e aprimorar habilidades básicas, como de cooperação e comunicação, as quais são fundamentais para que as crianças se desenvolvam plenamente.



Na brincadeira, as crianças podem internalizar conceitos sociais e culturais, praticar habilidades sociais e emocionais e construir significados em um contexto socialmente mediado. Dessa maneira, as instituições de educação infantil devem priorizar o brincar como atividade principal para o desenvolvimento integral da criança, pois propicia a interação social, contribuindo para que aprendam a compartilhar, a respeitar regras e a negociar conflitos, bem como há o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança.

Vale ressaltar que as considerações deste estudo, vão além do discurso teórico, encorajando educadores e formuladores de políticas a integrar considerações sociais e culturais em estratégias pedagógicas, promovendo, em última análise, ambientes onde a aprendizagem das crianças pode florescer por meio de brincadeiras e interações significativas.

REFERÊNCIAS

- ELKONI, D. **Psicologia do Jogo**. – 2º. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Moraes, 1998.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *et al.* **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O LUGAR DOS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA)

Thalia Braga Costa¹

Ilma Maria de Oliveira Silva²

Resumo: O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) orienta o currículo escolar da Educação Infantil ao Ensino Fundamental no Maranhão. O Maranhão possui mais de 57 mil pessoas autodeclaradas indígenas e onze povos indígenas culturalmente distintos, por isso o trabalho buscou responder analisar o lugar dos povos indígenas do Maranhão no componente de ensino de História. Utilizamos a abordagem qualitativa por compreendemos na importância da interpretação dos dados no documento supracitado. Dessa forma, a pesquisa é de cunho documental. A pesquisa apontou que ainda há uma invisibilidade da história dos povos indígenas do Maranhão, que são enquadrados no passado e o olhar eurocêntrico acerca das culturas desses povos. Acreditamos que uma perspectiva intercultural seja ideal no campo educacional, por possibilitar uma educação que seja democrática e inclusiva.

Palavras-chave: DCTMA. História. Povos indígenas do Maranhão.

- 1 Pedagoga graduada pela Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz-MA, thaliabragacosta@gmail.com.
- 2 Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestra em Educação pela UFMA, Doutora em História pela UNISINOS, Imperatriz-MA, ilmamsilva@bol.com.br.



INTRODUÇÃO

Analisar o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, buscando conhecer o lugar que os povos indígenas ocupam nos componentes curriculares História é o objetivo desta pesquisa. Esse documento tem como finalidade orientar os currículos e as práticas pedagógicas de acordo com as características regionais e locais do Maranhão.

As políticas públicas educacionais são ações, decisões governamentais e programas que visam garantir a todos os cidadãos e cidadãs o acesso a uma educação de qualidade e permanência, das quais visam contribuir com as mudanças da sociedade. Nesse sentido, são medidas planejadas a partir de um contexto econômico, político e social e implementadas em âmbito federal, estadual e municipal.

Entendemos que as culturas dos povos indígenas são singulares e múltiplas e devem estar presentes nos currículos escolares, especialmente em um Estado com uma multiplicidade de histórias e culturas indígenas, como é o caso do Maranhão. Nesse sentido, é objetivo desse trabalho, analisar o lugar dos povos indígenas do Maranhão no componente curricular História no DCTMA.

A Lei 11.645/2008, preconiza que os conteúdos referentes às histórias e culturas indígenas devem ser ministrados em todos os currículos escolares, especialmente “nas áreas de educação [...] história brasileira”. Nessa perspectiva, é que delimitamos a pesquisa apenas no componente de História. Dessa forma, esta pesquisa é documental, por ser mais viável para atender o objetivo proposto. Cellard (2012, p. 297) conceitua como documento “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente [...] as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa”. O tipo de documento a ser analisado neste estudo é escrito, um arquivo público de âmbito estadual.

O artigo está organizado em dois subtópicos. O primeiro trata de um breve histórico da chegada e da presença dos povos indígenas do





Maranhão e o seguinte é análise do componente curricular de História no DCTMA, buscando entender o lugar que os povos indígenas do Maranhão ocupam nesse documento e por fim as considerações finais.

OS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO

A história dos povos indígenas do Maranhão está entrelaçada com o desenvolvimento econômico do estado, bem como os meios de exploração dos sertões maranhenses. Segundo Adalberto Franklin (2005, p. 32) A partir da segunda metade do século XIX “quatro frentes colonizadoras avançavam em direção à pré-amazônia maranhense: a frente pastoril nordestina, a frente de expansão litorânea, a frente de ocupação goiana e a frente colonizadora do Pará”.

No século XVII, os povos indígenas no Maranhão eram compostos por aproximadamente 250.000 pessoas, com trinta etnias distintas entre si. Hoje, quase todas já foram dizimadas, como os Tupinambás que viviam na região de São Luís, os Barbado, os Amanajó, os Tremembé, os Araiões e os Kapietrã, entre outros, que foram aniquilados ou diluídos cultural ou socialmente. As causas do extermínio de vinte povos indígenas no Maranhão são diversas, como: guerras por exploração de terras; escravização desses povos; doenças vindas dos exploradores; miscigenação forçada; e sobreposição de uma outra cultura (Associação Carlo Ubbiali; Instituto Ekos, 2004).

Os indígenas foram forçados, através de repressões físicas e culturais, a moderar seus modos de viver para sobreviver desde o período colonial. Alguns povos indígenas não tinham escolha, entravam em conflitos sangrentos ou em um processo forçado de integração (Luciano Baniwa, 2006). Porém, alguns povos indígenas mostraram resistência a uma cultura nova, o que levou ao surgimento de lideranças indígenas, que contestavam os colonos e a Igreja, dando início a uma jornada em defesa dos direitos e interesses coletivos.

Hoje, os povos indígenas que estão presentes no Maranhão são divididos por dois troncos linguísticos distintos: os Tupi (Tenetehara/



Guajajara, Awá-Guajá e Ka'apor) e os Macro-Jê (Krikati, Ramkokamekrá e Apanieikrá (Canela), Pukobyê (Gavião), Krepum Kateyê, Krenyê, Tremembé e Gamela). Além da diferença no dialeto, as variações culturais também são usadas para identificar e caracterizar os indígenas que estão no Maranhão (Silva, 2018).

Os povos Gamela e Tremembé possuem uma população de aproximadamente cinco mil pessoas e habitam o litoral do Maranhão nos municípios de Viana e Raposa. Eles são reconhecidos pelos povos indígenas do Maranhão, mas não pelos órgãos e autoridades do Estado. Assim, são sujeitos pertencentes ao grupo que, nos dias de hoje, ainda lutam por seu reconhecimento (Silva, 2018).

Os onze povos presentes no Maranhão vivem em 16 áreas indígenas e em 280 aldeias, localizadas nas cidades de Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras, Montes Altos, Bom Jardim, Araganã, São João do Carú, Grajaú, Fernando Falcão, Arame, Amarante, Maranhãozinho, Zé Doca, Centro do Guilherme, Nova Olinda, Buriticupu, Santa Luíza, Sítio Novo e Lajeado Novo (Silva, 2012).

De acordo com o último censo do IBGE (2022), o estado do Maranhão possui 57.214 pessoas que se autodeclararam indígenas, pertencentes a 305 povos. Dos 217 municípios do Maranhão, 25 possuem indígenas, sendo que existem 16 territórios indígenas demarcados e homologados. A história desses povos no estado do Maranhão se desenvolveu de formas diversas, mas tendo em comum a resistência.

OS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NO DCTMA

Esta seção tem como objetivo averiguar o lugar dos povos indígenas no componente curricular História no DCTMA. Buscamos perceber se as diversidades dos povos indígenas do Maranhão estão presentes e se um lugar de protagonismo ou de invisibilidade do DCTMA.

A Lei nº 11.645, de 2008, determina que os currículos escolares da Educação Básica contemplem as histórias e culturas indígenas. Esta Lei resultado de anos de luta e organização dos povos indígenas bra-



sileiros. É indispensável um aparato legal para o ensino das histórias dos povos indígenas, para que a História seja contada não pelo viés do colonizador, mas que se conheça a contribuição desses povos para a formação do povo brasileiro e se reconheça que são sujeitos de suas próprias histórias.

De acordo com Albuquerque Júnior (2021, p. 305) “por ser uma invenção recente na história brasileira, o Nordeste não pode jamais ser estudado sem que se leve em conta essa historicidade”. A história da nossa região repetidamente é colocada na condição de colonizados, o Maranhão, como um dos estados que compõem essa região, possui culturas mais complexas e mais diversas do que as imagens e os rótulos postos na história oficial.

O DCTMA acerta ao afirmar que o Maranhão é o resultado de um “emaranhado de culturas intercruzadas”, revelando a mistura entre diversas culturas que constituem os modos de viver do estado, ou seja, destacando que cada cultura do estado possui sua importância para a formação das identidades maranhenses. Essa compreensão gera reflexões que podem trazer para os currículos escolares e a prática docente um posicionamento que protagonize as histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão como partícipes essenciais da constituição do nosso modo viver.

A Imagem 01 é um fragmento do componente curricular História do 7º ano, com a unidade temática que trata do “Mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias” (Maranhão, 2019, p. 452). O termo indígena aparece quatro vezes nesse trecho.



Imagem 01: unidade temática do 7º ano do
componente curricular História no DCTMA

7º ano			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.	Cinema e História: Filme <i>A conquista do paraíso</i> (1992). Após a exibição, os estudantes devem refletir sobre qual perspectiva é retratada no filme: a europeia ou a indígena? Em seguida, o professor pode propor a construção de um roteiro de uma peça que aborde o contato entre europeus e indígenas no Maranhão a partir do ponto de vista negligenciado no filme.
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	Exibição de documentário Documentário “Antes do Brasil”: episódio 1 da série Histórias do Brasil. TV Brasil, 2010. Como sua duração é de 24 minutos, pode funcionar melhor em sala de aula do que um longa-metragem. Destaque para os estudantes a participação do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, que faz uma análise da cultura e sociedade indígenas, enfatizando sua racionalidade própria.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial com enfoque nas religiosidades de matriz afro-indígena.	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	

Fonte: Maranhão (2019, p. 452, grifo da autora).

O segundo objeto de conhecimento do DCTMA, componente de História, traz o “enfoque nas religiosidades de matriz afro-indígena” (Maranhão, 2019, p. 452) na América antes da chegada de Cristóvão Colombo. Entretanto, o lócus da temática desaparece nas habilidades e nas atividades sugeridas, denotando falta de alinhamento no que é proposto. Assim, através da folclorização – modelo distorcido – torna a compreensão dessas temáticas limitadas e superficiais, por mais complexas, ancestrais, abrangentes e plurais que sejam.

Desde a chegada dos europeus ao solo brasileiro, as religiosidades dos povos indígenas são negadas, e eles, muitas vezes, encontravam-se em resistência a um processo vigoroso de evangelização pelos jesuítas. Entre os indígenas, não havia uma religião inimiga, para os olhos europeus, esses povos viviam maus costumes que precisavam ser combatidos por meio de um longo processo de implementação de práticas católicas, que entravam em conflito com as tradições dos povos indígenas.

Ainda existe uma percepção relacionada aos povos indígenas que reforça um olhar de uniformidade, como se esses povos pertencessem a uma cultura única. O DCTMA, ao se referir às culturas indígenas, sempre redige o conceito no singular, assim como demonstrado na Imagem 01: na segunda atividade sugerida, podemos ler “sociedade e cultura indígenas” e nas atividades sugeridas “análise da cultura e so-



cidade indígena”. Por mais que habitem o mesmo estado, cada um dos povos indígenas do Maranhão percebe o mundo de uma forma única, de acordo com a pluralidades de suas vivências, experiências, pontos de vista e, ainda, segundo a forma como entendem a posição que ocupam no mundo. Admitir no DCTMA a pluralidade das existências desses indígenas seria proporcionar um lugar de protagonismo a essas culturas.

Durante o período moderno, Veiga-Neto (2003, p. 7) explica que “a cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingindo pelas outras sociedades”. A partir de então, passou ser realizada uma distinção entre alta cultura, que passou a ser um modelo, e a baixa cultura, aquelas que não se encaixam nos padrões da alta cultura.

Durante os anos 20 do século XX, começaram discussões que envolviam esse entendimento de cultura. Os debates iniciais aconteceram na Antropologia, na Linguística e na Filosofia e, em seguida, na Sociologia que começou a abordar a epistemologia monocultural. Logo depois, a ciência que estuda a política e em especial os Estudos Culturais foram essenciais na desconstrução do conceito moderno de cultura única e para pensarmos em culturas no plural (Costa, 1998). Essa conversão não se realizou somente na escrita da palavra, sendo também atravessada por mudanças de natureza teórica, intelectual e, principalmente, política.

Para Cuche (2002, p. 12), “as lutas de definição são, em realidade, lutas sociais, e o sentido a ser dado às palavras revela questões sociais fundamentais”. Inicialmente, a cultura foi pensada a partir de uma noção classista, de um comportamento preconceituoso e segregacionista, ao estabelecer o modo de viver de um grupo, geralmente o dos que detêm o poder como modelo; em seguida, foi adotado um caráter singular e homogeneizador da cultura; e, por fim, um aspecto que entende a cultura como uma mera representação das coisas sob um ideal.



A Imagem 02 é um recorte que apresenta a segunda unidade temática apresentada no componente curricular História do 7º ano. A análise tem como foco o contexto em que o descritor grifado, “indígenas maranhenses”, está inserido, uma vez que esse termo aparece nas atividades sugeridas.

Imagem 02- Segunda unidade temática do 7º ano
do componente curricular História no DCTMA

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais.	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	Roda de leitura compartilhada. Leitura de poemas de Fernando Pessoa, a exemplo d'O Mostrengo, para refletir sobre a aventura das descobertas marítimas. Em seguida, realizar um exercício coletivo de produção textual: os alunos devem escrever poemas a partir do ponto de vista dos indígenas maranhenses e dos africanos, quando da chegada dos europeus em suas terras e após serem levados à força para o Maranhão, como uma maneira de questionar o eurocentrismo do poeta português.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	
	As descobertas científicas e a expansão marítima.	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	

Fonte: Maranhão (2019, p. 452, grifo da autora).

As atividades sugeridas na Imagem 02 nos mostram como os documentos oficiais e, conseqüentemente, sua influência no ensino de História consagram a percepção das histórias e das culturas indígena atrelada à invasão dos portugueses no Brasil. Apesar disso, sugerem que os alunos dissertem sobre indígenas do Maranhão, mesmo sem nenhuma referência, contato ou aproximação com esses povos. Em nenhum momento nos anos interiores no componente curricular em questão, se trata de forma específica sobre os povos indígenas maranhenses.

A história dos povos indígenas no Brasil não se resume a dizimação e a mestiçagem,

segundo Luciano Baniwa (2006, p.38) esses povos “constituem, sim, um dos pilares da sociedade brasileira, e é uma referência importante senão central, da identidade nacional, assim como o negro, sem os quais o Brasil não é possível ser ele mesmo”. Ocasionar a invisibilidade das memórias, das narrativas e dos modos de viver dos indígenas



que convivem e compartilham, muitas vezes, das tradições do estado do Maranhão, gera dificuldades de trabalhar as histórias e culturas dos povos indígenas do estado.

As políticas educacionais, a exemplo do DCTMA, ainda são marcadas por uma visão positivista da historiografia do Brasil, que realça os fatos e os feitos dos chamados “heróis nacionais”, a maioria deles homens brancos, escondendo o envolvimento de outros segmentos sociais no decorrer da História do país. A participação das chamadas minorias é quase sempre

descartada, especificamente das pessoas indígenas e negras. Estas, quando surgem nos documentos, são tratadas como coadjuvantes, em uma visão estereotipada e preconceituosa, assim como mostra a Imagem 02, em que o termo “indígenas maranhenses” aparece de forma isolada nas atividades sugeridas e em um contexto historiográfico relacionado aos europeus.

Além disso, é reforçado o estereótipo e o preconceito contra a imagem dos indígenas, ao reduzi-los apenas ao papel de vítimas da história, afirmando que esses povos foram “levados à força do Maranhão”.

No componente curricular História, especialmente no Ensino Fundamental, por muito tempo, os conteúdos deram preferência a uma visão monocultural e eurocêntrica do estudo da História do Brasil, contada a partir da invasão dos portugueses, em uma versão que omite a presença e a diversidade cultural indígena existente antes da colonização. É enaltecido o papel do colonizador como descobridor e responsável pelo povoamento de nosso território e escondido o genocídio e o etnocídio sofrido pelas pessoas indígenas no Brasil.

Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, muitas coisas ruins as atingiram (Luciano Baniwa, 2006, p. 27).

Dessa forma, o componente curricular nega a existência de sociedades indígenas antes da chegada dos europeus. Essa percepção



se consolida quando o DCTMA, como demonstra a Imagem 11, solicita aos alunos que escrevam um poema a partir do ponto de vista dos indígenas do Maranhão dentro de todo um contexto relacionado à Europa. A questão indígena sempre é apresentada concatenada e posta a partir do ponto de referência de assuntos estrangeiros, diminuindo toda a diversidade e singularidade da historiografia local, mesmo quando o documento supracitado diz desejar questionar o eurocentrismo e valorizar a maranhêsidade.

Constatamos alguns equívocos do DCTMA sobre os povos indígenas do estado do Maranhão desde sua Introdução, prejudicando a construção de currículos e prática docente que discutam e implementem as questões indígenas regionais. É importante possibilitar o contato com as diversidades culturais, mas, segundo Barth (1998), existe um pensamento ingênuo de que as diferenças culturais são sustentadas principalmente por causa dos afastamentos sociais e geográficos. Porém, através de observações e experiências sobre as fronteiras étnicas, ou barreiras sociais, foram descobertas duas impertinências desse pensamento:

As distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vida individuais (Barth, 1998, p. 188).

Ainda segundo o mesmo autor, “descobre-se que as relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma grande importância, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos éticos dicotomizados” (Barth, 1998, p.188). Ou seja, os grupos étnicos não são apenas aqueles que ocupam um território em comum e particular, mas pessoas e grupos locais que apresentam características particulares de cultura. As fronteiras sociais, quer dizer, os limites culturais, continuam existindo mesmo com a interação social, pois o fluxo entre as fronteiras não leva à mudança da cultura de um grupo.



Ainda que em contato com outra cultura, um povo pode manter sua identidade, mesmo em uma relação constante com o outro. Nesse sentido, Barth (1928, p. 196) compreende que “onde indivíduos de culturas diferentes interagem, poder-se-ia esperar que tais diferenças se reduzissem, uma vez que a interação simultaneamente requer e cria uma similaridade ou comunidade de cultura”. Isso significa que a resistência dos grupos étnicos que possuem contato com outro não acontece apenas por meio da identificação de quem eles são, mas da interação com a diversidade, que fortalece sua identidade e, simultaneamente, fomenta as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos nos textos do componente curricular de História algumas problematizações no que se refere aos povos indígenas, uma delas é que esses povos ainda estão sendo enquadrados no passado e quase sempre atrelada a invasão dos portugueses no Brasil. Existe um imaginário social que esses povos pararam de existir e produzir conhecimentos, o que não é uma informação verídica, pois esses povos continuam se reproduzindo culturalmente e suas histórias não começaram quando os europeus chegaram aqui.

A invisibilidade dos povos indígenas no DCTMA como protagonistas de suas histórias e sujeitos que contribuem com a sociedade brasileira, apaga as memórias, as narrativas, a riqueza cultural de povos que fazem parte da formação da sociedade brasileira. O DCTMA, foi elaborado com intuito de trazer aspectos regionais, portanto, entendemos que os povos indígenas que deveriam ser enfatizados ao longo do documento são os indígenas maranhenses e toda sua pluralidade cultural. Mas, as poucas vezes que foi solicitado que alguma atividade nesse viés fosse feita, devemos refletir que em nenhum momento o DCTMA faz uma reflexão aprofundada que ajude as escolas e professores a ter contato com tal perspectiva.

Outra visão percebida no documento durante a averiguação, é a ideia que os povos indígenas pertencem a um lugar de vitimização e



subordinação aos colonizadores. Mas não salienta as grandes mobilizações que geraram avanços sociais e no campo educacional, a exemplo de uma delas é a lei 11.645 de 2008 que torna obrigatório o ensino de Histórias e Culturas indígenas nas escolas públicas e privadas do país.

REFERÊNCIAS

Associação Carlo Ubbiali; Instituto Ekos. **Os índios do Maranhão. O Maranhão dos índios.** São Luís, 2004.

BANIWA LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 17-25, 2006.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **LEI nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: J. Poupart. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: ____ (Org). **Estudos Culturais em Educação.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 13-36. 1998.

DE ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes.** Cortez editora, 2021.



FRANKLIN, Adalberto. **Breve História de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico de 2022**. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 19 de junho de 2023.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 24 out. de 2023.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Lideranças Krikati: implicações da escola não indígena em suas trajetórias e trajetórias de vida**. 2018. 227f. Tese (Doutorado em História). UNISINOS. São Leopoldo. 2018.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMA. São Luís, 2012.



OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO E A IDENTIDADE DO JOVEM QUANTO AO USO DAS MÍDIAS

Wenerdiana Ferreira de Sá¹
Marcos Fábio Belo Matos²

Resumo: Este estudo tem como objetivo compreender como a educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa o campo da mídia no processo educativo. A partir de uma reflexão sobre a identidade dos jovens em relação ao uso das mídias, busca-se analisar as possíveis implicações dessas representações no processo formativo desses sujeitos. A metodologia utilizada é a pesquisa documental, conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, que envolve a análise de documentos oficiais e acadêmicos relacionados à Mídia, Identidade, BNCC e às DCNs. A pesquisa documental permite uma compreensão aprofundada das diretrizes educacionais e de como elas incorporam as mídias no currículo escolar, favorecendo uma formação integral e crítica dos estudantes. Assim, este estudo pretende contribuir para a compreensão das interações entre educação, mídia e identidade juvenil, enfatizando a relevância de uma abordagem educativa que valorize as vivências dos jovens com as mídias, promovendo um uso crítico e reflexivo dessas tecnologias. Nas considerações finais, destaca-se a importância de entender essa relação, especialmente à luz das diretrizes curriculares nacionais, e suas implicações para a formação integral dos estudantes.

- 1 Mestranda em Educação e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz-Maranhão, e-mail: wdianasousa@gmail.com.
- 2 Pós-doutor em Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), professor associado III dos Cursos de Jornalismo e Pedagogia e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEPE da UFMA, campus Imperatriz. Membro do grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Linguagem, Discurso, Mídia e Educação (LIDIME), Imperatriz-Maranhão, e-mail: marcos.fabio@ufma.br.



Palavras-chave: Mídia e Educação. Identidade. DCNs e BNCC.

INTRODUÇÃO

O século XXI, caracterizado por transformações constantes e aceleradas, impõe a necessidade de adaptação contínua. A globalização, os avanços tecnológicos e as novas dinâmicas sociais trouxeram uma reconfiguração aos diversos setores da sociedade, exigindo novas habilidades e conhecimentos. Nesse contexto, a educação brasileira enfrenta o desafio de preparar os jovens para um mundo cada vez mais complexo e interconectado. A grande quantidade de informações disponíveis e a rapidez com que elas se atualizam exigem um repensar dos processos de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento de competências como a capacidade de análise crítica, a resolução de problemas e a adaptação a novas situações (Libâneo, 2006; Pinto et al., 2011).

Tais avanços tecnológicos têm provocado profundas mudanças nas formas de interação, produção de conhecimento, trabalho e construção da identidade, especialmente entre os jovens.

A construção da identidade juvenil é um processo complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores sociais, culturais e tecnológicos (Hall, 2006; Pires, 2010). As mídias, com sua capacidade de disseminar informações, conectar pessoas e gerar conhecimento, emergem como um importante elemento nesse novo panorama. A educação, nesse contexto, deve capacitar os estudantes a desenvolverem um senso crítico em relação às informações que consomem. Isso inclui a habilidade de analisar as intenções por trás das mensagens, identificar a autoria e compreender o contexto em que foram produzidas (Bévort; Belloni, 2009).

No contexto educacional brasileiro, os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenham um papel importante na orientação das práticas pedagógicas e na definição das competências



que os jovens devem desenvolver ao longo de sua formação. No entanto, surge a questão de como esses documentos representam a interseção entre as mídias e o processo educativo, tendo em vista a construção da identidade juvenil nesse ambiente digital e midiático, que trazem para a escola novos desafios e possibilidades de aprendizagem que precisam ser reconhecidos e trabalhados de maneira consciente e contextualizada.

Num levantamento inicial sobre o tema, identificaram-se diversos estudos que abordam a temática (Bévort; Belloni, 2009; Costa; Ferreira, 2013; Hall, 2006; Pinto *et al.*, 2011; Pires, 2010; Zanchetta, 2014), destacando principalmente a importância de uma educação para as mídias e seu uso nas práticas pedagógicas; por outro lado, constatou-se uma carência de estudos relacionando as mídias e documentos oficiais da educação, como as DCNs e BNCC. Deste modo, a relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como as políticas educacionais brasileiras estão respondendo às demandas dessa geração digital.

Neste artigo, pretende-se entender como a educação, através da BNCC e das DCNs, aborda o campo da mídia no processo educativo. Refletindo sobre a identidade dos jovens em relação ao uso das mídias, busca-se analisar as possíveis implicações dessas abordagens no desenvolvimento educacional desses indivíduos. A metodologia empregada é a pesquisa documental com abordagem qualitativa, que analisa documentos oficiais e acadêmicos sobre Mídia, Identidade, BNCC e DCNs.

Convém esclarecer e registrar que este artigo faz parte de uma pesquisa maior, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz (UFMA-Imperatriz), para a elaboração da dissertação cujo título é: “Como os documentos oficiais da educação representam a identidade do jovem quanto ao uso das mídias – um estudo de análise do discurso”.





DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO: DCNs e BNCC

Para atender à previsão legal da Constituição Federal, que estabelece a promoção do pleno desenvolvimento do indivíduo e a realização da educação em colaboração com a sociedade, buscou-se estabelecer um currículo nacional com conteúdos mínimos como um dos meios para alcançar essa determinação. Isso possibilita uma formação comum a todos os alunos, independentemente da região do país. O artigo 210 da Constituição Federal determina que o ensino fundamental no Brasil deve possuir um conjunto mínimo de conteúdos, garantindo uma base comum de conhecimento para todos os estudantes. A criação de um currículo nacional com conteúdos mínimos busca promover a equidade educacional, especialmente em um país com as dimensões e a diversidade do Brasil, onde as disparidades regionais podem ser significativas.

Deste modo, com base em preceitos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9394/96, que regula o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, da educação básica ao ensino superior, determina, em seu artigo 9º, inciso IV, que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabeleça competências e diretrizes para os três níveis de ensino obrigatórios. Essas diretrizes nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando uma formação básica comum. Fica clara, tanto na Constituição quanto na LDB, a necessidade de criação de um documento que estabeleça os conteúdos mínimos comuns para todo o território nacional.

Em conformidade com a previsão legal de uma base comum para a educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) concretizam essas exigências ao orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino no Brasil, além de definir os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em todas as escolas do país. As DCNs constituem um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, orientando as escolas na organização, ar-



ticulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Essas normas são obrigatórias para a Educação Básica (Brasil, 2013). Ao longo dos anos, as DCNs passaram por atualizações, consideradas necessárias diante das diversas mudanças na legislação relativa ao ensino, bem como das transformações em curso na própria sociedade.

Essas Diretrizes apresentam os seguintes objetivos (Brasil, 2013, p.63):

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm como objetivo assegurar uma base comum nacional para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além das diferentes modalidades de ensino. Com base nessas diretrizes, os sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, dentro de suas competências, desenvolverão suas orientações para garantir a integração curricular das etapas de escolarização, formando um conjunto coeso e orgânico.

As DCNs são compostas pelas Diretrizes Gerais para a Educação Básica e pelas diretrizes específicas para cada etapa da educação, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, as DCN abrangem diretrizes curriculares próprias para diferentes modalidades de ensino, incluindo a Educação no Campo, a Educação Indígena e a Educação Especial, entre outras.

A Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional da Educação (PNE) para os anos de 2014 a 2024. Assim como legislações anteriores,



essa lei indicava a necessidade de estabelecer e implantar, por meio da colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, as diretrizes pedagógicas para a educação básica, assim como a base nacional comum curricular. Essa base define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, respeitando as diversidades regionais, estaduais e locais (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que organiza o currículo escolar formal para a Educação Básica, definindo um conjunto sistemático e progressivo de aprendizagens essenciais. Seu principal objetivo é assegurar, por meio de propostas comuns a todos os educandos do território nacional, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação. A BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi aprovada em 2017, enquanto a do Ensino Médio foi aprovada no ano seguinte. A aprovação e implementação da BNCC não substituiu as DCNs, ambos os documentos coexistem e se complementam na orientação da educação brasileira.

A organização desse documento destaca dez competências gerais, além das competências específicas relacionadas a cada disciplina, que refletem essas competências gerais. Essas competências consideram todos os aspectos a serem desenvolvidos nas crianças e jovens: intelectual, emocional, corporal, social e cultural. Ao estabelecer essas competências para serem desenvolvidas durante toda a educação básica, a BNCC visa a promover uma educação integral³ que supere a mera transmissão de conteúdo. As competências propostas, fundamentadas nos direitos e valores estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, buscam desenvolver nos estudantes as habilidades e atitudes necessárias para o pleno exercício da cidadania.

No cenário mundial atual, reconhecer-se dentro de seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, crítico e analítico, parti-

3 De acordo com a BNCC, a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14).





cipativo, aberto a novas ideias e responsável, exige mais do que apenas acumular informações. É necessário desenvolver competências para aprender continuamente, lidar com a abundância de informações disponíveis, agir com discernimento e responsabilidade nas culturas digitais, tomar decisões de forma autônoma e conviver e aprender com as diferenças e diversidades (Brasil, 2014). Portanto, esses documentos são dinâmicos e passam por atualizações ao longo do tempo para atender às necessidades educacionais e às demandas da sociedade, possibilitando que a escola seja um espaço de formação integral, promovendo o desenvolvimento humano, a cidadania e a qualificação profissional.

DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO E AS MÍDIAS

A sociedade contemporânea encontra-se imersa em um ambiente midiático bastante diversificado, caracterizado pela significativa presença das mídias nas diversas dimensões sociais, favorecendo uma interação constante com uma variedade de veículos de comunicação. Desde as mídias clássicas como rádio, televisão, jornais, revistas dentre outras, até as mais recentes plataformas digitais, como redes sociais e aplicativos, as mídias exercem um papel central na construção de identidades, na formação de opiniões e no direcionamento de comportamentos. A crescente influência das mídias digitais, em particular, tem moldado os hábitos, as relações sociais e a cultura de forma profunda e abrangente (Costa; Ferreira, 2013; Hall, 2006; Pinto *et al.*, 2011; Pires, 2010).

O termo mídia aqui empregado compreende todos os meios de comunicação social que transmitem informações, conhecimentos e entretenimento como televisão, rádio, jornais, revista e meios baseados na internet, entre outros suportes (Zanchetta, 2014). O aumento do acesso de crianças e adolescentes às mídias exige que a escola implemente ações educativas sobre esse assunto, pois

A imersão cada vez maior dos media na vida pública e privada, intimamente relacionada com os desenvolvimentos tecnológicos – mais meios, maior oferta, mais capacidade de acesso, maior escolha por parte do con-





sumidor – coloca em evidência a necessidade de preparar os cidadãos para saberem lidar, de forma crítica e criteriosa, com a panóplia de meios, de informações e de conteúdos ao seu alcance (Pinto et al., 2011, p. 25).

A urgência de integrar as mídias na educação surge do contexto sociocultural atual, marcado pela influência das mídias em diferentes âmbitos da sociedade, criando novas formas de entender a realidade, de adquirir conhecimento, de produzir e compartilhar informações. Contudo, para que os processos educacionais consigam incorporar as mídias de forma significativa, não é suficiente empregá-las de maneira meramente prática nas salas de aula. É fundamental estabelecer um espaço na educação em que as mídias possam ser trabalhadas tanto como “ferramenta pedagógica” quanto como “objeto de estudo” (Bé-vort; Belloni, 2009; Costa; Ferreira, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular demonstra, em diversos pontos relacionados às mídias, uma crescente preocupação com o consumo crítico dessas ferramentas. Isso é evidenciado pela proposta de utilizar as mídias como uma forma de linguagem e meio de produção de conhecimento, conforme destacado em uma das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

Compreender e utilizar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 61).

Os modos de viver e aprender na sociedade foram transformados pela chegada das tecnologias digitais. Além disso, essas tecnologias modificaram a relação com o conhecimento, ao proporcionarem maior acesso à informação e à produção de informação. Segundo a BNCC para o Ensino Médio,

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em



potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em *vlogs*, *machinemas*, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (Brasil, 2018, p. 479).

A vasta quantidade de informações disponíveis exige habilidades críticas para o uso desses instrumentos. Portanto, a interação com as mídias deve ir além do mero entretenimento. A Base Nacional Comum Curricular propõe uma reflexão crítica a respeito das dimensões éticas, estéticas e políticas do uso das diferentes mídias, destacando que “é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (Brasil, 2018, p. 69).

No que se refere à questão das mídias nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, especificamente nas diretrizes para o Ensino Fundamental, o documento destaca que a exposição prolongada de crianças e adolescentes à mídia, especialmente à televisão, tem influenciado suas formas de expressão, tornando-as menos precisas e mais visuais. Isso dificulta o trabalho com a linguagem escrita, essencial na cultura escolar. O tempo antes dedicado à leitura agora é ocupado por novelas, jogos e internet (Brasil, 2013). Diante dessas questões, propõe-se à escola que

Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos (Brasil, 2013, p.111).





O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que estabelece as diretrizes e metas da instituição de ensino, visando a alcançar seus objetivos e garantir a qualidade do processo educativo. As DCNs para o Ensino Médio, ao tratar do PPP, ressaltam a importância de considerar a utilização das mídias dentro desse projeto. No artigo 16, destaca-se que “o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes” (Brasil, 2013, p.199). Ao apontar as mídias como elemento integrador nas práticas pedagógicas, potencializa-se o desenvolvimento de novas abordagens, possibilitando que a integração das mídias ocorra por meio de um trabalho coletivo, alinhado às perspectivas, valores e objetivos da instituição, superando ações individualizadas.

A noção de identidade tem sido tema de debate em diversas áreas do conhecimento, em que se critica a ideia de uma identidade integral, unificada e originária de outrora. Na pós-modernidade, as identidades são vistas como fragmentadas, não sendo fixas ou inatas, mas sim em constante processo de transformação devido às influências principalmente da globalização, refletindo a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo (Hall, 2006). A identidade do sujeito pós-moderno “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13).

Segundo Bauman (2005), nossas identidades são dinâmicas e em constante movimento. Buscamos, construímos e mantemos referências comunitárias, tentando nos integrar a grupos que também estão em transformação. Esse esforço de construção e manutenção é temporário, refletindo a natureza transitória das identidades na sociedade contemporânea. Ele destaca que “pertencimento” e “identidade” são conceitos não permanentes, não são garantidos para toda a vida, mas são negociáveis e revogáveis. As decisões individuais, os caminhos escolhidos e as ações tomadas são importantes para definir tanto o pertencimento quanto a identidade de uma pessoa.



Essas novas identidades dos jovens se manifestam de forma contundente no ambiente escolar, influenciando as relações entre professores e alunos e desafiando os métodos tradicionais de ensino. De acordo com Libâneo (2006, p.31),

Os meios de comunicação exercem um domínio sobre as representações, os discursos, o imaginário das pessoas, as emoções, os sentimentos, as decisões [...]. Eles elaboram e difundem valores, formas de viver, hábitos que afetam as identidades das pessoas, o sentido da vida, as relações humanas. Em relação à juventude, as mídias lançam estratégias de construção de um modo de ser jovem, de uma cultura juvenil, que vão desde a indução ao consumo, à cultura do corpo [...].

As mídias fazem parte do cotidiano de jovens e crianças, moldando seus valores, conhecimentos e comportamentos. A presença massiva dos meios de comunicação na vida dos indivíduos representa um novo desafio para a escola, que precisa encontrar maneiras de integrar essas informações e ferramentas ao processo de ensino. Além disso, os meios de comunicação devem ser considerados como um elemento importante na construção da identidade da juventude, já que influenciam diretamente os jovens diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo destacam a importância de compreender a relação entre educação, mídia e identidade juvenil, com foco na análise das diretrizes curriculares nacionais, BNCC e DCNs, e suas implicações para a formação integral dos estudantes. A dinâmica do século XXI exige que a educação se adapte continuamente às novas demandas sociais e tecnológicas. Nesse contexto, a construção da identidade juvenil é influenciada por diversos fatores, incluindo as mídias (as tradicionais e as consideradas novas), que desempenham um papel importante na disseminação de informações e na formação de conhecimento. Portanto, é necessário que a educação possibilite aos estudantes desenvolverem um senso crítico em relação às informações que consomem, analisando as intenções por trás das



mensagens e compreendendo o contexto em que foram produzidas, além de construírem uma competência para estabelecer relações a partir dos recursos das novas mídias, sobretudo.

A pesquisa documental realizada permitiu uma análise das diretrizes educacionais e de como elas incorporam as mídias no currículo escolar, evidenciando que as mídias ocupam um lugar cada vez mais relevante no processo educativo, sendo reconhecidas como instrumentos significativos para a construção de conhecimentos e para a formação da identidade dos jovens.

Os documentos oficiais, como a BNCC e as DCNs, desempenham um papel fundamental na orientação das práticas pedagógicas e na definição das competências que os jovens devem desenvolver. No entanto, é necessário que essas diretrizes reconheçam e integrem, de maneira consciente e contextualizada, as novas possibilidades de aprendizagem trazidas pelo ambiente midiático e digital.

As diretrizes analisadas dos documentos estudados demonstram uma preocupação em integrar as mídias ao currículo escolar, promovendo um uso crítico e reflexivo desse instrumento. No entanto, a pesquisa também revelou a necessidade de aprofundar os debates sobre a forma como a identidade dos jovens é representada nos documentos oficiais, no contexto do uso das mídias, e quais são as possíveis implicações dessas representações para o processo formativo desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BÉVORT, E., BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos históricos e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615085/mod_resource/content/2/BELLONI%20Mídia.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=3934461>. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 abr. 2024.

_____. **Plano nacional de educação (PNE/2014-2024)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso 10 agos. 2024.

COSTA, Esther S., FERREIRA, Giselle Martins dos S. Mídias na Educação: reflexões em torno da apropriação instrumental e leitura crítica para as mídias. **Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 138-154, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9677/6797> . Acesso em: 28 jul. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu S., Guaracira, Lopes L. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIBÂNEO, José C. Cultura, Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho dos professores? **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli Eliza D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. São Paulo: EPU, 2018.



MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIRES, Eloiza G. A experiência Audiovisual nos Espaços Educativos: possíveis intervenções entre educação e comunicação.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010. p. 281-295. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28231/30063>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PINTO, Manuel (coord.) *et al.* **Educação para os Media em Portugal**: experiências, atores e contextos. Portugal: Rolo & Filhos II, S.A. Indústrias, Gráficas, 2011.

ZANCHETTA, Juvenal J. Educação para a mídia na escola brasileira. Educação para a Mídia, **Cadernos de Debate da Classificação Indicativa**, Brasília, v. 5 341, p. 84-95,



PODER, GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA

Ana Karolina C. Almeida¹

Betania Oliveira Barroso²

Resumo: As questões das relações de poder envolvendo gênero encontram na Educação um percalço, tanto no que diz respeito à formação dos profissionais da educação quanto às discussões no ambiente escolar. As relações hierarquizadas entre homens e mulheres na educação pública mostram-se como um empecilho à efetivação prática dos princípios democráticos de participação que orientam suas diretrizes. Problematisando essa questão a partir da realidade da educação pública, esta proposição visa explorar como as relações de gênero culturalmente situadas afetam a participação da mulher nos processos decisórios em uma escola estadual do Tocantins e quais os efeitos do desenvolvimento de práticas educacionais críticas para fomentar a participação ativa dessas educadoras. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo discutir a prática educativa com base na concepção de Educação Popular junto às educadoras de um colégio estadual do Tocantins, a fim de verificar o engajamento e a participação ativa das mulheres nos processos de decisão, por meio da prática pedagógica dos Círculos de Cultura. Utilizamos como fundamento teórico as concepções de poder e gênero de Judith Butler e a Pedagogia de Paulo Freire sobre a Educação Popular.

Palavras-chave: Relações de poder; Gênero; Educação Popular; Participação; Democratização.

1 Licenciada em Filosofia, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e-mail akc.almeida@discente.ufma.br.

2 Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e-mail betania.barroso@ufma.br





INTRODUÇÃO

O presente texto surge de um recorte do Projeto de Mestrado em Educação no qual a pesquisadora vem desenvolvendo a discussão sobre as questões das relações de poder envolvendo gênero que, apesar de amplamente debatidas na atualidade, especialmente após o advento das mídias digitais, encontra na Educação um percalço tanto no que diz respeito à formação dos profissionais da educação quanto às discussões no ambiente escolar. O tema, quando levantado, agita os ânimos daqueles que, por ignorância ou interesse em seu silenciamento, investem contra qualquer tipo de proposição nesse sentido. A resistência cultural e social à temática tem coibido o debate crítico dentro da escola acerca das relações de poder envolvendo gênero e as estruturas de opressão que marginalizam e excluem mulheres dos espaços de decisão, além de ocultar as causas das desigualdades de gênero que afetam, além das mulheres, a população LGBTQIA+ (Butler, 2003). Diante desse contexto, o tema deste trabalho surge a partir de demandas observadas na experiência docente da pesquisadora em um colégio estadual do Tocantins. A problemática identificada expressa-se por meio de atitudes e comportamentos em relação às educadoras, principalmente em situações de tomada de decisões pedagógicas e organizacionais. São atitudes como a desconsideração das contribuições dessas mulheres, a desqualificação de suas proposições e a negligência em relação ao trabalho crítico pedagógico na escola sobre problemas que atingem principalmente a mulher, como a violência doméstica, o abuso sexual e o assédio. Nesse sentido, este projeto objetiva promover práticas educativas com base na concepção da Educação Popular junto às educadoras deste colégio estadual do Tocantins, a fim de promover o engajamento e a participação ativa das mulheres nos processos de decisão, por meio da prática pedagógica dos Círculos de Cultura, tendo como produto final a produção coletiva de um livro digital pedagógico interativo. A temática de gênero é focalizada nesta proposição investigativa, considerando também a importância desta no campo das Ciências Sociais, amplamente dis-



cutida atualmente nas universidades e nos diversos espaços de construção de conhecimento, constituindo-se como uma contribuição de ordem teórica, mas também prática, na medida em que colabora com a efetivação de uma educação comprometida com princípios democráticos de participação. Na senda de Paulo Freire, compreendendo a Educação como Prática de Liberdade, e que essa prática objetiva a libertação de todo tipo de dominação, promovendo a consciência crítica da realidade e, portanto, das opressões para sua transformação; para além das questões fundamentais de classe, faz-se necessário também refletir criticamente no âmbito da educação sobre outras estruturas de dominação sob as quais os indivíduos se constituem e estão submetidos. A Educação, numa perspectiva libertadora, deve necessariamente ser crítica, compreendendo esse movimento como desvelamento do real (Freire, 1987). O tema das relações de poder com base no gênero dificilmente adentra o espaço da educação básica, tanto em relação à formação dos educadores e educadoras quanto à dos educandos e das educandas. Há uma resistência cultural que insiste em naturalizar um modelo hierarquizado de gênero, justificando desigualdades entre homens e mulheres segundo uma suposta ordem biológica ou divina - seguindo determinada cosmovisão cristã. Nesse sentido, a falta de clareza e criticidade por parte dos educadores e educadoras quanto à forma como as relações de gênero são culturalmente constituídas potencializa situações de opressão, refletidas nas práticas diárias que reproduzem um modelo de poder baseado na dominação masculina, inviabilizando um ambiente educacional democrático. Assim, faz-se necessário problematizar essas situações no âmbito educacional, refletindo sobre seus efeitos de opressão e desigualdades, compreendendo-as sob uma perspectiva de estrutura de poder e dominação. Esta proposição investigativa visa explorar como as relações de gênero culturalmente situadas afetam a participação da mulher nos processos decisórios da escola e quais os efeitos do desenvolvimento de práticas educacionais críticas para fomentar a participação ativa dessas educadoras nesses processos.



FUNDAMENTOS TEÓRICO/METODOLÓGICOS

O projeto de Mestrado, do qual nasce o presente texto, propõe como lócus de pesquisa um colégio da Rede Pública de Ensino do Estado do Tocantins. A escola pesquisada possui 403 estudantes matriculados, distribuídos em 16 turmas, e 40 professores, funcionando nos turnos matutino e vespertino com as etapas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, e no turno noturno na modalidade EJA e Ensino Médio (2º e 3º anos). Pretende-se trabalhar neste projeto com as educadoras do colégio em questão, especialmente aquelas que atuam com o Ensino Médio, sendo critério para participação o interesse e a disponibilidade das mesmas. Este público foi escolhido devido à emergência da situação-problema levantada pela pesquisadora, que é parte do corpo docente, em interações com esse grupo específico. Com a finalidade de construir uma proposta investigativa e interventiva, a pesquisa se utilizará do método da pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um método de pesquisa social desenvolvido em coparticipação e/ou cooperação com os sujeitos envolvidos na realidade investigada. Ela se desdobra de forma associada a uma ação e é aplicada em diversas áreas de atuação, como educação, serviço social, comunicação social, organização, etc. Sua aplicabilidade flexível deve-se à sua orientação pragmática, explícita em seu objetivo fundamental de transformação de uma dada situação ou resolução de um problema. A pesquisa-ação parte de uma abordagem qualitativa e difere em seus fundamentos, objetivos e estrutura daquilo que alguns autores chamam de perspectiva positivista ou, de maneira mais específica, aquilo que Thiollent (1986) chama de “pesquisa convencional” e Barbier (2007) de “pesquisa clássica”. Diferentemente da pesquisa de cunho positivista, a pesquisa-ação assume uma postura valorativa, inserindo-se “numa política de transformação” (Thiollent, 1986, p. 43); seus resultados não necessariamente são objetos de generalizações e tampouco suas conclusões são viáveis à replicabilidade, pois seus “resultados estão estreitamente ligados à situação, ao contexto” (Bar-



bier, 2007, p. 53). Os participantes desse tipo de pesquisa são compreendidos como sujeitos e atores da ação e se inserem na pesquisa de modo cooperativo. O arcabouço epistemológico desta proposição investigativa parte da filosofia pragmatista de John Dewey (1859-1952), compreendendo-a como uma perspectiva de caráter instrumental que possui a potencialidade de auxiliar em procedimentos de decisão diante de ações, proposições e teorização (Ghiraldelli, 2007). É por meio da noção de experiência - *Erlebnis* e *Erfahrung*, que significam respectivamente vivência e experiência cultural - pensada no campo da prática social, que Dewey investiga a possibilidade de estabelecer procedimentos para determinar em quais condições podemos afirmar que um enunciado, proposição ou teoria poderia ser cunhado de falso ou verdadeiro (Ghiraldelli, 2007). Assim, Dewey se distancia das concepções tradicionais de verdade como representação ou correspondência com a realidade, utilizando a ideia de experiência como aporte para determinar as condições contextuais e textuais segundo as quais determinados enunciados ou teorias possuem validade ou não, aplicabilidade ou uso. Este procedimento se vale da “assertividade garantida”, “a condição nas quais certas evidências são admissíveis e de que certas regras de lei são aplicáveis e outras não” (Nascimento, 2022, p. 126). A noção de assertividade garantida, que se volta às práticas sociais, garante os procedimentos segundo os quais um enunciado ou teoria pode ser considerado verdadeiro ou falso. A partir disso, a pesquisa-ação aparece como método adequado às finalidades teórico-práticas para uma pesquisa de intervenção social. Ela dialoga com a epistemologia pragmatista à medida que rompe com a dicotomia entre sujeito e objeto, típica da pesquisa de tendência positivista, estabelecendo a interação entre pesquisador e sujeitos envolvidos na situação investigada, valorizando os conhecimentos produzidos no contexto das situações e na utilidade dos resultados da investigação para a ação planejada. Consonante a essas características, para esta proposta de pesquisa-ação será utilizada como técnica principal de produção de dados os Círculos de Cultura freireanos e, de maneira complementar, o diário de campo. Segundo Freire (1987), o primeiro



passo para a execução deste instrumento investigativo-pedagógico é o levantamento do universo vocabular das pessoas da localidade. Esta etapa será realizada por meio de rodas de conversa, observando o critério temático da proposta, sem predeterminar roteiros. A partir da pesquisa do universo vocabular, são extraídas as palavras geradoras, que são unidades de sentido que possuem profundas relações com o contexto e com a coletividade co-investigada. Estas serão utilizadas para a releitura social pelo coletivo, determinadas segundo o critério da “densidade pragmática do sentido”, com “maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza” (Brandão, 2006, p. 15). As palavras, por sua vez reunidas, indicam os temas maiores ou temas geradores, que estão imbricados com as relações das mulheres e dos homens com seu meio social, cultural, ambiental, comunitário, etc. Este universo temático será reunido para ser utilizado nos Círculos de Cultura como geradores de diálogo e discussão, a fim de coletivamente promover a reflexão crítica sobre si, suas relações e seu mundo. Utilizaremos esta ferramenta com a finalidade interventiva dialógica, estruturada pela concepção da pesquisa-ação, e como técnica de produção de dados. Pretende-se gravar em áudio os encontros e transcrevê-los para posterior análise. Para a análise dos dados, que serão produzidos ao longo do desenvolvimento do projeto, por meio das transcrições dos encontros denominados Círculos de Cultura, unidos ao diário de campo, é proposta a Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo é um procedimento de pesquisa que se desdobra sobre os elementos da comunicação e visa produzir inferências a partir destes. A inferência é o processo intermediário entre a descrição dos conteúdos manifestos nos elementos da comunicação e a interpretação desses materiais. Ela possibilita a comparação entre dados, o que dá sentido às descrições, orientada por uma teoria explicativa que determinará a visão de sujeito, mundo e sociedade (Puglisi, 2005). No projeto de pesquisa, pretende-se produzir inferências relacionadas aos efeitos da comunicação, sobretudo nos Círculos de Cultura, a partir da análise das transcrições dos áudios dos encontros somados às descrições do diário de campo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como definido anteriormente, a presente proposição de caráter investigativo-interventivo visa explorar como as relações de gênero culturalmente situadas afetam a participação das mulheres educadoras nos processos decisórios da escola e quais os efeitos do desenvolvimento de práticas educacionais críticas para fomentar a participação ativa dessas educadoras. O principal desdobramento deste projeto é de ordem prática, sendo sua contribuição fundamental a transformação de uma situação que dificulta a efetivação da participação democrática nos processos decisórios da escola pública. Espera-se, com esta pesquisa, verificar que as relações de poder baseadas em gênero afetam negativamente a participação ativa das mulheres educadoras nos processos decisórios escolares. Além disso, pretende-se demonstrar que a implementação de práticas educacionais críticas e dialógicas, que possibilitem a investigação conjunta do problema e a proposição coletiva de soluções práticas, fundamentadas na Educação Popular e utilizando a ferramenta dos Círculos de Cultura, promoverá uma maior participação ativa dessas educadoras. Essas práticas, ao expor e analisar criticamente as relações de poder envolvendo gênero, contribuirão para uma transformação nas dinâmicas de poder e para um ambiente mais inclusivo e democrático. Quanto aos resultados teóricos, espera-se contribuir para o debate sobre gênero nas micro-relações sociais, com foco específico no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou demonstrar a perspectiva do projeto de pesquisa de mestrado em Educação da pesquisadora, tendo em vista a promoção de práticas educativas com base na concepção de Educação Popular, conforme Freire, bem como o debate sobre a questão de gênero com base em Butler, junto às educadoras de um colégio estadual do Tocantins, a fim de engajar e promover a participação ativa das mulheres nos processos de decisão. Com isso, esperamos contribuir





para a democratização dos processos de decisão organizacional e pedagógica do colégio em questão, enfatizando a participação da mulher como elemento fundamental para sua concretização, além de trazer para a escola a reflexão crítica sobre as relações de poder envolvendo gênero, engendrando espaços de investigação-ação coletiva.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BRANDÃO, C. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/bitstreams/ddea6ca3-6cb9-4c8a-bb0f-db8a90352a70/download>. Acesso em: 07 jul.2024.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHIRALDELLI, P. **O que é pragmatismo?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- NASCIMENTO, E. **A epistemologia pragmatista de John Dewey: uma filosofia da experiência**. Filosofia e Educação, Campinas, v.14, n.2, p.119-144, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668377>. Acesso em: 24 jul. 2024
- PUGLISI, M. L. B. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.



PRÁTICAS LÚDICAS E ARTÍSTICAS NA ALFABETIZAÇÃO:

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Zilda dos Santos Rodrigues¹
Nertan Dias Silva Maia²

Resumo: O presente trabalho discute a importância das práticas lúdicas e artísticas no processo de alfabetização, com base na perspectiva histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski. Parte-se do pressuposto de que o brincar e a arte constituem atividades fundamentais do desenvolvimento humano, atuando como mediadores entre o sujeito e o mundo social e cultural. A pesquisa analisa como tais práticas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico da criança, favorecendo a formação das funções psicológicas superiores e a construção do pensamento simbólico, indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, problematiza-se o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora reconheça a relevância da arte, tende a submetê-la à lógica das competências e habilidades, esvaziando seu potencial crítico e emancipador. Em contraposição a essa racionalidade tecnicista, o estudo reafirma o valor do lúdico e do artístico como fundamentos de uma educação humanizadora, estética e libertadora, comprometida com a formação integral e crítica do sujeito.

- 1 Pedagoga e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/CCIM/UFMA). Alto Alegre do Pindaré-MA. E-mail, zildasantod24@gmail.com.
- 2 Orientador da pesquisa; Doutor em Filosofia (PPGFIL/UERJ); Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/CCIM/UFMA). Imperatriz-MA. E-mail: nertan.dias@ufma.br.



Palavras-chave: Alfabetização. Arte. Lúdico. Vigotski. Educação estética.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca dos benefícios das práticas lúdicas e artísticas no contexto escolar têm sido amplamente exploradas por diversos pesquisadores, a partir de distintas perspectivas teóricas. Interessa-nos, neste trabalho, particularmente a vertente Histórico-Cultural proposta por Vigotski, cujas reflexões ganham relevância diante dos impactos e transformações sociais que incidem sobre a constituição da mente humana e os processos de aprendizagem. Consideramos essa abordagem teórica especialmente pertinente para a análise do problema em questão, por seu foco em práticas pedagógicas capazes de responder, de modo sensível e crítico, aos desafios e às necessidades das crianças inseridas em contextos históricos e culturais específicos.

Sob essa ótica, as práticas pedagógicas lúdicas e artísticas assumem papel central, pois corroboram com a compreensão de que o ser humano se desenvolve e se transforma por meio de atividades mediadas pelo jogo e pela expressão artística. Nesse sentido, Vigotski (2007) e Leontiev (2019) argumentam que o jogo representa uma atividade singular da infância, uma vez que possibilita profundas transformações psíquicas no sujeito, no plano do desenvolvimento individual, e, simultaneamente, constitui uma forma de atividade que só pode existir em determinados estágios da vida social e cultural da humanidade.

Os autores convidam-nos a refletir sobre a relevância da interação social no processo de formação humana, compreendendo o brincar não como uma simples atividade recreativa, mas como um componente essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por meio do jogo, a criança experimenta, simboliza e internaliza práticas culturais, constituindo-se, de maneira progressiva, como sujeito ativo, criativo e participante de sua comunidade (Vigotski, 2007).



Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo compreender como as práticas lúdicas e artísticas contribuem para o processo de alfabetização, estabelecendo conexões teóricas que sustentem essa abordagem. Concordamos com Kishimoto (1996), ao afirmar que o uso do brinquedo e do jogo educativo com intencionalidade pedagógica revela a importância desses recursos nas situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil, permitindo que a criança aprenda por meio da experiência, da imaginação e da interação simbólica.

Para uma compreensão mais ampla desses conceitos, é imprescindível articulá-los ao currículo de Arte, que contempla o ensino de teatro, artes visuais, música e dança, conforme estabelecido pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* (Brasil, 1998) e, mais recentemente, pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

A BNCC, embora reconheça a Arte como componente essencial da formação integral – ao enfatizar sua função na sensibilidade estética, no pensamento criador e na expressão cultural (BRASIL, 2017) –, revela contradições que expressam o viés político-ideológico das políticas educacionais contemporâneas. Ao reafirmar a importância da arte e do lúdico dentro de uma lógica de competências e habilidades, pautada na padronização e no controle dos resultados, o documento tende a esvaziar seu potencial crítico e emancipador.

Como aponta Frigotto (2010), esse tipo modelo curricular subordina a educação à racionalidade neoliberal, ajustando a formação humana às demandas do mercado e da produtividade. Nesse contexto, a arte torna-se mera criatividade funcional, afastando-se de sua dimensão estética, cultural e política, e, conseqüentemente, da formação omnilateral defendida por Vigotski em suas teses do desenvolvimento humano.

Em consonância com esse debate, Freire (1996) reafirma o caráter político da educação, de modo que os processos formativos devem ser implementados mediante práticas de ensino pautadas pela liberdade e pela leitura de mundo. Segundo o autor, toda forma de educação libertadora constitui um ato de resistência estética e política que articula o sensível e o racional, o individual e o coletivo. Assim, frente à



lógica tecnicista da BNCC, o ensino de arte e o lúdico configuram-se como campos de insurgência pedagógica, em que se preserva a potência criadora e transformadora do sujeito.

Como lembra Arroyo (2011), o currículo é um território de disputas; defender o lugar da arte e do brincar na escola é afirmar o direito à imaginação, à sensibilidade e à utopia como fundamentos da formação humana. Nesse sentido, práticas lúdicas e artísticas na alfabetização são mediadoras entre corpo, mente e cultura, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, a expressão sensível e a humanização. Essa defesa ultrapassa o aspecto metodológico e inscreve-se em um projeto político-pedagógico crítico e libertador, que entende a educação como prática cultural, social e estética.

Ao valorizar o brincar, o gesto criador e a expressão simbólica, reafirma-se uma concepção de alfabetização que transcende a mera decodificação de signos linguísticos, articulando-se à noção freiriana de “leitura do mundo” (Freire, 1996). Tal compreensão alinha-se também à perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que reconhece no jogo e na arte formas privilegiadas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em convergência com Saviani (2008), entende-se que o ato de aprender deve promover a apropriação crítica da cultura e a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade.

Portanto, inserir o lúdico e o artístico no processo de alfabetização é afirmar um compromisso ético e político com uma educação humanizadora, estética e emancipatória. Trata-se de resistir à lógica da padronização e da performatividade, resgatando o direito da infância à criação, à imaginação e ao pensamento sensível – dimensões fundamentais para a constituição de um sujeito pleno, autônomo e crítico diante do mundo.

A ARTE COMO MEDIADORA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Vigotski (2007), o brinquedo surge na infância pré-escolar como expressão da necessidade da criança de agir sobre o mundo que



a cerca, especialmente o mundo dos adultos, cujas ações e papéis ela observa e busca compreender. Ao brincar, a criança cria um espaço simbólico que lhe permite representar e experimentar situações sociais ainda inacessíveis na realidade concreta.

Nesse processo, o brinquedo torna-se uma forma de ação mediada, em que a imaginação e o desejo se articulam às normas e significados culturais. Brincar, portanto, não é simples reprodução da vida adulta, mas sua recriação simbólica, por meio da qual a criança internaliza valores, papéis e modos de agir socialmente. Assim, o jogo é uma atividade essencial na formação das funções psicológicas superiores e na constituição da consciência, configurando-se como uma das vias fundamentais da humanização e do desenvolvimento cultural da criança (Vigotski, 2007).

Nessa mesma direção, a arte desempenha papel igualmente mediador na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem. Assim como o brincar, ela opera como uma via de simbolização que amplia as possibilidades expressivas, cognitivas e afetivas da criança. Para Vigotski (2007), o conhecimento é sempre produto da interação social e cultural, sendo a linguagem e as formas de expressões artísticas elementos inerentes à mente humana fundamentais para o processo de mediação entre o sujeito e o mundo.

A arte na escola, portanto, não deve ser compreendida apenas como um mero instrumento pedagógico, mas como uma dimensão estruturante do desenvolvimento humano, uma atividade que integra emoção e pensamento, imaginação e razão. Ao envolver-se em práticas artísticas e lúdicas, a criança não apenas se expressa, mas elabora cognitivamente a realidade, construindo significados e desenvolvendo modos criativos de compreensão da realidade.

O LÚDICO, A ARTE E A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Segundo a concepção histórico-cultural de Vigotski, o brincar não se reduz ao simples manuseio de objetos, mas revela uma profunda neces-



sidade da criança de agir sobre o mundo à maneira dos adultos. Ao imitar comportamentos e papéis sociais, ela internaliza formas de pensar e de agir que emergem das relações com o meio cultural. Nesse processo de mediação simbólica, a linguagem ocupa papel central, constituindo-se como meio por excelência de comunicação e de pensamento. Assim, o brincar torna-se uma atividade privilegiada para o desenvolvimento da linguagem, pois possibilita à criança atribuir significados, representar o real e construir sentidos compartilhados com o outro.

Nesse sentido, conforme Vigotski (2008), o contato com elementos simples e naturais favorece a criatividade e a curiosidade investigativa, permitindo descobertas significativas que enriquecem o desenvolvimento infantil. Os jogos e atividades lúdicas, além de estimularem a imaginação, implicam intensa interação física, social e verbal, condições fundamentais para o aprimoramento das habilidades motoras, cognitivas e linguísticas. Ao negociar regras, inventar narrativas e cooperar com seus pares, a criança aprende a usar a linguagem de modo funcional e expressivo, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem o lúdico à alfabetização.

Vigotski (2007) enfatiza que o brinquedo constitui o primeiro campo de manifestação das funções psicológicas superiores, como o pensamento simbólico, a imaginação e a autorregulação. Ao criar situações imaginárias, a criança liberta-se das restrições do ambiente imediato e projeta-se em um mundo de possibilidades, experimentando papéis sociais, planejando ações e representando objetos ausentes. É nesse espaço simbólico que a linguagem adquire novas funções, deixando de ser apenas meio de comunicação para fazer parte de operações de pensamento, imaginação e criatividade essenciais para o desenvolvimento social da mente. O célebre exemplo vigotskiano do cabo de vassoura que se torna um cavalo ilustra a passagem do real para o simbólico: a criança é capaz de separar o significado do objeto concreto e atribuir-lhe outro, inaugurando o pensamento abstrato e, com ele, a base para a alfabetização. Nesse momento, a palavra já não é mera designação, mas signo mediador entre o pensamento e a ação, entre o sujeito e o mundo.



Desse modo, as práticas lúdicas, quando integradas ao processo educativo, não apenas desenvolvem a linguagem, mas fundamentam a emergência da consciência simbólica, condição indispensável para o aprendizado da leitura e da escrita. Ao brincar e ao criar, a criança exercita a função representativa da mente, compreende a arbitrariedade dos signos e constrói pontes entre o gesto, a palavra e o símbolo escrito.

A arte, por sua vez, prolonga e aprofunda esse movimento de simbolização. Enquanto mediação cultural por excelência, ela permite à criança expressar emoções, narrar experiências e transformar o vivido em forma estética. Assim, as linguagens artísticas favorecem a ampliação do vocabulário, o refinamento perceptivo e a sensibilidade estética, elementos que dialogam diretamente com o desenvolvimento da linguagem e da leitura do mundo.

A arte e o brincar, portanto, compartilham a mesma raiz ontogenética: ambos constituem atividades de liberdade simbólica, mediante as quais a criança experimenta e recria significados. Inserir práticas lúdicas e artísticas na alfabetização é, assim, reconhecer que o aprendizado da linguagem escrita é também um processo estético, em que o sujeito se humaniza pela criação e pela imaginação. A perspectiva vigotskiana convida, portanto, a uma compreensão ampliada da alfabetização – não somente como decodificação de signos, mas como ato cultural, simbólico e criador, no qual o lúdico e o artístico se afirmam como fundamentos da formação humana integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste texto evidenciam que o lúdico e a arte, na perspectiva histórico-cultural, constituem-se como dimensões estruturantes do processo de aprendizagem e da formação humana. Ao resgatar a centralidade da imaginação, da emoção e da expressão simbólica no desenvolvimento infantil, reafirma-se que a alfabetização não pode ser reduzida à aquisição técnica da leitura e da escrita, mas deve ser compreendida como um processo cultural, estético e social de construção de sentidos.





Sob a ótica vigotskiana, o brincar e a criação artística assumem papéis de mediadores entre o sujeito e o mundo, permitindo à criança internalizar significados culturais e desenvolver as funções psicológicas superiores por meio da linguagem e da interação. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o jogo, a arte e a imaginação como instrumentos de humanização e de emancipação, em oposição à racionalidade tecnicista e padronizadora expressa em documentos curriculares como a BNCC.

Defender o lugar do lúdico e do artístico na alfabetização é, portanto, defender uma educação comprometida com a liberdade, com a sensibilidade e com a formação integral do sujeito. É afirmar que aprender é também criar, sentir e transformar — e que a escola, ao reconhecer o valor educativo da arte e do brincar, torna-se espaço de resistência estética e política, capaz de promover uma leitura crítica e sensível do mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.



LEONTIEV, Alexei Nikolaevitch. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevitch.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019, p.119-142. (Coleção Educação Crítica).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica de José Cipolla Neto. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Psicologia e Pedagogia).



PRÁTICAS SOCIALIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Irisvando da Cruz Xavier¹

Betania Oliveira Barroso²

Ângela do Nascimento de Sousa³

Resumo: Considerada a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil abrange o atendimento de crianças de 3 a 5 anos e é de fundamental importância para o seu desenvolvimento salutar, visto que é nessa idade que as crianças estão com suas capacidades físicas, intelectuais e sociais em pleno processo de amadurecimento. Cabe à escola e aos professores de Educação Infantil, baseados e fundamentados em pesquisas, buscar as alternativas necessárias para desenvolver suas aprendizagens e socialização. Nessa perspectiva, objetiva-se nesse trabalho de pesquisa refletir sobre o processo de socialização das crianças, entendendo-o como parte fundante da aprendizagem e do desenvolvimento destas. Assim, busca-se analisar as práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil que trabalham com crianças de 5 anos de idade e observar se essas atividades estão contribuindo para a socialização das crianças, no sentido de estas se desenvolverem em seus aspectos físicos e sociais, além do desenvolvimento de atividades que possam estimular a socialização e a interação entre as crianças desta faixa etária. Contudo, analisando as produções recentes, pou-

1 Mestrando pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Imperatriz/MA. e-mail: irisvando.xavier@discente.ufma.br

2 Pedagoga (UEMA), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (IP/UnB); Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/FE/UnB; Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativa – PPGEPE/UFMA, Imperatriz/MA. E-mail: Betania.barroso@ufma.br

3 Mestranda em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professora da Unidade Integrada Castro Alves, Imperatriz/MA, E-mail: angela.ns@discente.ufma.br



co se encontrou sobre práticas que promovam a socialização infantil. Adota-se como metodologia a pesquisa qualitativa, utilizando a observação das práticas das professoras, além de entrevista semiestruturada, a fim de buscar informações sobre como socialização das crianças está sendo trabalhada e como se desenvolvem práticas e atividades que possam contribuir para a socialização dessas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Socialização. Práticas socializadoras

INTRODUÇÃO

A socialização na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Este artigo discute a importância das interações sociais no contexto escolar, abordando como essas experiências contribuem para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. A partir de uma revisão da literatura e de estudos de caso, buscamos evidenciar as práticas pedagógicas que favorecem a socialização e os desafios enfrentados pelos educadores nesse processo. Para Vigotski (2010), o ser humano desenvolve sua socialização e compreende a realidade através das relações com grupos, como a família e a escola, que compreendem um espaço pedagógico. As crianças da Educação Infantil precisam ter suas individualidades respeitadas, pois essa primeira fase de vida é um momento crucial para o seu desenvolvimento, que repercutirá na fase adulta. É nesse primeiro momento de vida que elas poderão aprender conceitos básicos para construção das aprendizagens. O fato de se considerar as crianças como seres sociais não significa que não precisam aprender regras, normas e condutas que irão levar para toda a sua vida. Por isso, a crucial importância da escola nesse movimento, que pode incentivar práticas socializadoras na Educação Infantil, através das brincadeiras, dos jogos de faz-de-conta e das interações e com seus pares, construindo um território frutífero para seu desenvolvimento. Assim, questiona Kramer (1995, p. 2); “mas qualquer Educação Infantil contribui para



o desenvolvimento humano e social.” A socialização é um processo contínuo pelo qual as crianças aprendem normas, valores, comportamentos e habilidades sociais que são essenciais para a convivência em sociedade. Na Educação Infantil, esse processo ocorre de maneira intensa e significativa, pois é nesse período que as crianças começam a interagir de forma mais estruturada com seus pares e adultos, fora do ambiente familiar (Tiba, 2012). Nessa perspectiva, não poderíamos deixar de salientar os estudos de Ariès, que foi o pesquisador que melhor teorizou a forma como as crianças eram vistas e tratadas, sem muita consideração pelos adultos, inclusive, os da própria família. De acordo com Ariès (1978 apud Costa; Mahl, 2020, p. 31-36), a história da infância pode ser retratada a partir de um período em que não existia uma preocupação em preservar a sua memória histórica, até porque o sentimento de infância como é conhecido na contemporaneidade ainda não existia, pois trata-se de um período em que nem mesmo o nascimento dos bebês era registrado com o rigor que se tem hoje. Para Sarmento (2008, p. 15), “apesar das crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento sociológico”, somente no final do século XX, elas passaram a ser estudadas e percebidas pela sociologia da infância. Até então as crianças eram apenas uma passagem, ao longo da qual os adultos ao seu redor iam transmitindo seus saberes até chegarem à idade adulta. Para o autor, “essa mudança de concepção da infância, que para alguns designam por transição paradigmática, tem sua expressão formal na convenção sobre os direitos da criança [...]” (Sarmento, 2008, p. 15). Já como assevera Canavieira (2011, p. 154), “hoje, já se percebe um certo reconhecimento coletivo da importância da pequena infância e de sua educação”. Por muito tempo se trabalhou com essa tímida ideia de valorização da infância, inicialmente apenas como forma assistencialista, para que o mercado tivesse a mão de obra disponível, como eram as mulheres trabalhadoras. A partir desse momento, um novo olhar foi lançado sobre esses seres, mesmo que ainda não como seres de direitos. METODOLOGIA: A pesquisa é realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando ferramentas como observação e entrevistas semiestruturadas



com educadores em instituições de Educação Infantil. O foco é entender como as interações sociais se manifestam no cotidiano escolar e como essas interações influenciam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A coleta de dados inclui registros de atividades em grupo, brincadeiras e dinâmicas de sala de aula, permitindo uma análise aprofundada das práticas de socialização. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** A análise dos dados buscará desvelar se a socialização infantil está intimamente ligada ao contexto cultural e às práticas educativas. A teoria sociocultural, especialmente as contribuições de Vigotski (2010), destaca a importância da mediação social no aprendizado. As interações entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças, são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, a pesquisa sugere que a formação dos educadores deve incluir uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais que ocorrem na sala de aula, promovendo práticas que favoreçam a socialização positiva. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A socialização infantil é um aspecto crucial do desenvolvimento humano, com implicações significativas para a educação e para a formação de cidadãos conscientes e empáticos. As instituições de Educação Infantil têm a responsabilidade de criar ambientes que favoreçam interações sociais construtivas. Portanto, é essencial que educadores e gestores escolares adotem práticas que promovam a inclusão e a cooperação, reconhecendo a diversidade como uma riqueza a ser explorada no processo educativo.

REFERÊNCIAS

CANAVIEIRA, Oliveira Fabiana. **Culturas infantis em creches e pré-escolas:** um estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011.

COSTA, Lidiane Natalicia; MAHL, Marcelo Lapuente. O sentimento de infância na perspectiva de Philippe Ariès. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 5, n. 3, v. 8, p. 31-36, mar. 2020.



KRAMER, Sonia. **Papel social (específico) da escola pública.**

In: CONGRESSO COMEMORATIVO DOS 50 ANOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLA DE REDE MUNICIPAL DE ENSINO, 1995, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: SME, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

TIBA, Içami. **Educar com amor e limites:** uma nova proposta para pais e educadores. São Paulo: Gente, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



RELEVÂNCIA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA REDE DE ENSINO DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ, MARANHÃO

Maria Alice Nascimento dos Santos¹

Herli de Sousa Carvalho²

Raimundo Simas Abreu Neto³

Resumo: Este trabalho aborda a relevância das práticas antirracistas na formação de docentes da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré-Maranhão. O objetivo é analisar estratégias concretas para a implementação de práticas antirracistas eficientes na formação de docentes. Nossa inquietação principal é compreender como acontece a implementação de práticas antirracistas na formação de docentes da rede municipal. Dessa forma, para responder ao problema de pesquisa, realizamos uma revisão da literatura existente, a partir de documentos oficiais sobre a temática, como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013); Lei nº 10.639 (Brasil, 2003); Lei nº 11.645 (Brasil, 2008). Dentre autoras e autores

- 1 Licenciada em Letras, Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PROEB), Alto Alegre do Pindaré/MA. Especialização em Gestão da Educação, Faculdade de Alagoas FAT, atual Centro Universitário Mário Pontes Jucá-UMJ. Aluna do Curso de Pós-graduação de Imperatriz (UFMA-PPGEP) man.santos@discente.ufma.br.
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz/MA, herli.sousa@ufma.br.
- 3 Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: simasabreu@gmail.com





como Carvalho (2016); Cavalleiro (2001); Diangelo (2018); Gil (2017); Gomes (2008) e Pinheiro (2023). Na metodologia adotamos pesquisas e entrevistas contundente como acontecem a fim de analisar de forma contundente as práticas antirracistas na formação de docentes da rede municipal. Esperamos que o resultado da pesquisa seja positivo na promoção da diversidade e na valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, visando a formação dos docentes para que possam desenvolver estratégias de mobilização sobre as temáticas raciais, resultando em ações mais inclusivas e equitativas nas unidades escolares.

Palavras-chave: Práticas-antirracistas. Formação de docentes. Equidade racial.

INTRODUÇÃO

A implementação de políticas antirracistas nas escolas é essencial para criar um ambiente educacional justo e inclusivo. Ao garantir que estudantes, independentemente de raça ou etnia, aprendam em um ambiente seguro e respeitoso, essas práticas ajudam a acabar com o racismo institucional e estrutural. Promovendo a diversidade cultural e a equidade de oportunidades, de forma, a melhorar a experiência educacional das pessoas envolvidas.

Assim, o estudo propõe a integração de medidas antirracistas na formação de docentes, com o objetivo de ampliar a reflexão sobre esse tema e contribuir para a promoção da tão sonhada equidade racial. A relevância dessa abordagem é destacada pela urgência de combater o racismo arraigado e institucionalizado na educação. Dessa forma, a iniciativa busca fornecer embasamento teórico e prático para que as professoras possam lidar com as questões raciais de forma inclusiva, visando criar um ambiente escolar mais justo e acolhedor.

Essa iniciativa consiste em estabelecer um ambiente escolar adaptado às necessidades de estudantes negros, promovendo o respeito mútuo, a empatia e a liberdade de expressão. Além disso, é essencial incentivar a comunicação e a escuta ativa, a fim de criar espaços seguri-



ros para debates e reflexões sobre a discriminação racial. A formação também deve incluir a procura por recursos didáticos que valorizem a cultura e a história afro-brasileira, auxiliando na formação de uma identidade positiva e reconhecida por estudantes negros.

A adoção de políticas antirracistas na formação de professoras da rede municipal é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva. É, um trabalho persistente que fomenta o respeito à diversidade e o reconhecimento de que todas as culturas são relevantes. Significa que, a escola deve ser sensível às necessidades do alunado negro e promover sentimentos de respeito, empatia e liberdade de expressão. Além disso, incentivar a escuta ativa e o diálogo contante como práticas essenciais para criar ambientes seguros de discussão e reflexão que permitam o enfrentamento das situações que se apresentam.

Pensando nestes aspectos, podemos afirmar que a formação deve levar em consideração a busca de recursos e materiais didáticos que reconheçam a cultura e a história afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma identidade positiva.

A educação brasileira historicamente é marcada por desigualdades e discriminações raciais. Sabendo disso, faz-se necessário investir na formação de professoras, com a implementação de práticas antirracistas nas unidades escolares pois causam impacto direto no ambiente escolar e nas políticas educacionais. A questão racial no contexto escolar é complexa e desafiadora, de modo que requer uma abordagem abrangente para entender suas raízes e propor soluções eficazes, visto que os debates precisam ser fortalecidos cada vez mais.

Para tanto, é essencial analisar esse assunto de uma perspectiva social, econômica e ambiental examinando a fundo as causas subjacentes e descobrindo de que forma as intervenções podem funcionar melhor. Além disso, devemos trabalhar juntos com outras partes da sociedade, como governos, empresas e comunidades locais, para criar planos sustentáveis.

Assim, o estudo se justifica porque é urgente tornar as escolas espaços realmente inclusivos, nos quais docentes são essenciais para rea-



lizar essas mudanças. O objetivo da pesquisa é fornecer informações teóricas e práticas para formar gestoras mais conscientes da importância de implementar práticas antirracistas no ambiente escolar, a fim de promover a equidade racial e combater o racismo institucional.

Além dos docentes, a garantia de uma educação de qualidade na educação básica também depende da gestão escolar, por organizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição, justamente para garantir que o ambiente da escola seja favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de estudantes.

Um dos principais desafios enfrentados pela gestão escolar neste contexto é a dimensão pedagógica e política. No entanto, existem vários problemas que ela enfrenta, o que afeta o funcionamento e a qualidade da educação. Nesse cenário, a heterogeneidade é um dos desafios complexos que a escola enfrenta, devendo ela garantir que estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que suas necessidades sejam atendidas adequadamente. Para isso, estratégias diferentes, recursos pedagógicos adequados e suporte são necessários para enfrentar, desafio em diferentes ambientes escolares.

Então, faz-se necessário realizar um estudo sobre a relevância de práticas antirracistas na formação de docentes, porque a desigualdade racial existe no sistema educacional brasileiro e também está presente, às vezes de forma escondida, nas unidades escolares – e a situação não é diferente em Alto Alegre do Pindaré/MA.

Como resultado desta observação, surge a seguinte pergunta: Como podemos analisar estratégias concretas de práticas antirracistas na formação de docentes da rede municipal, observando os impactos e contribuições para a promoção da equidade racial no contexto educacional?

De modo que a representação insuficiente e a perpetuação de preconceitos e estereótipos raciais nos espaços escolares têm um impacto direto na aprendizagem e desenvolvimento de estudantes negros e negras. Além disso, percebemos que esse cenário é mantido por falta de discussão sobre o racismo estrutural e educacional no currículo da gestão escolar. Portanto, é fundamental discutir o impacto das medi-



das antirracistas na formação de docentes com o objetivo de tornar a educação mais inclusiva e justa.

ANÁLISE DA RELEVÂNCIA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Este artigo aborda o embasamento necessário para compreender a questão do racismo estrutural e institucional na educação, destacando a importância de reconhecer e combater as desigualdades raciais presentes no ambiente educacional. Serão abordados estudos relevantes que reforçam a necessidade de implementar práticas pedagógicas antirracistas na formação de gestoras de forma democrática, visando promover uma educação mais inclusiva e integrativa.

Neste sentido, é conhecido que o direito à educação é claramente mencionado na Constituição Federal de 1988, que estabelece no Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 54). Assim, percebemos que a proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga, travada por docentes contra os modelos autoritários de gestão. Nessa perspectiva, será abordado o racismo estrutural e institucional na educação, também sendo realizada uma análise aprofundada sobre os mecanismos que perpetuam a discriminação racial no sistema educacional, evidenciando como essas estruturas impactam negativamente a experiência de estudantes e profissionais. Também serão apresentados dados e estudos que comprovam a existência do racismo institucional, fornecendo subsídios para a implementação de estratégias antirracistas na formação de docentes neste município.

De acordo com estudos realizados por Gil (2017), a pesquisa é essencial para o avanço na produção do conhecimento científico e para a resolução de problemas com abordagens práticas. Ele enfatiza ainda a necessidade de usar um método rigoroso com linguagem específica para garantir que os dados tenham validade nos resultados obtidos.



Assim como também discorre sobre a escolha dos métodos de forma cuidadosa na pesquisa, pois destaca a importância de selecionar os métodos que serão usados para que sejam adequados aos objetivos do estudo. No entanto, Gil (2017) discute tanto métodos qualitativos quanto quantitativos, e a função de uma coleta e análise de dados rigorosa.

Nesse sentido, será feita a observação sobre como está sendo implementada a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatório, aprender História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas unidades escolares, pois representa um grande avanço na educação brasileira quando se refere ao antirracismo. Segundo estudiosos do tema, como Gomes (2008), os desafios para o cumprimento da lei são inúmeros, como a não aceitação de um grupo de docentes, a formação inadequada que recebem para tratar do assunto, a falta de materiais didáticos, entre outros. E afirma ainda, que essa implementação exige mudança positiva de políticas e práticas que sejam efetivas no ambiente escolar.

O trabalho aqui apresentado se trata de uma revisão bibliográfica, tendo em vista que a pesquisa ainda não foi realizada, mas está em andamento, inicialmente levando a cabo diversas leituras para fundamentação e aprofundamento do tema para que esta investigação obtenha dados mais verídicos possíveis.

Dentre as leituras realizadas, como artigos, teses, dissertações, capítulos de livros, periódicos científicos e outros documentos, está o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013), que é um esforço formal para garantir que os sistemas e instituições educacionais cumpram o que foi estabelecido pelas Leis nº10.639 e nº11.645 (Brasil, 2003, 2008). Assim, para implementar a temática, as instituições devem realizar uma revisão curricular. Isso se deve à sua autonomia para alterar os conteúdos e contribuir para o processo necessário de democratização da escola, ampliação do direito de todas à educação e ao reconhecimento de outras matrizes de saberes na sociedade brasileira.



A Resolução CNE/CP nº 01/2004 prevê no Artigo 3º que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2013, p. 38).

Assim, de acordo com a Resolução mencionada acima, o que está escrito na Lei nº 10.639 (Brasil, 2023), deve ser seguido, com base nas recomendações, tanto pelas unidades de ensino da rede pública quanto particular. Essa implementação é uma conquista significativa para a adoção de perspectivas mais diversas e democráticas.

A construção curricular das escolas mantém a desigualdade, além dos problemas já citados. Ao construir o sistema educacional do Brasil, a escolha e a organização dos conteúdos escolares foram feitas com base em uma perspectiva eurocentrada, com prioridade para os interesses da população branca em detrimento dos interesses de outras etnias e culturas. Assim, as pessoas negras, que representam mais da metade de nossa população, não são representadas nos conteúdos lecionados.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e/ou Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), estabelecidos em Instituições de Educação Superior, constitui uma importante fonte de pesquisa, criação de material didático e estruturação de cursos relacionados aos temas tratados neste Plano. Assim, o Artigo 3º, § 4º da Resolução nº 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, diz:

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira” (Brasil, 2013, p.44).

Neste sentido, as ações primordiais para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e os grupos correlatos embasam-se em propor



possibilidades e contribuir com uma Educação Antirracista que considere os processos de aprender com empoderamento:

a) Colaborar com a formação inicial e continuada de professores(as) e graduandos em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004, no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; b) Elaborar material didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004; c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores(as) e produção de material didático das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e/ou pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática; d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos sistemas de educação (Brasil, 2013, p. 44).

Assim, compreendemos que docentes, junto da gestão da unidade de ensino, são peças fundamentais para a mudança de atitude e comportamento no âmbito escolar e devem garantir a implementação de um currículo de qualidade, acompanhar o desenvolvimento de estudantes, promover práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a aprendizagem, sem distinção, mas de inclusão de todas as pessoas.

Pinheiro (2023) ressalta que, além de adotar uma atitude de participação, de engajamento no combate ao racismo, também se deve considerar que a Educação Antirracista precisa ser tratada nas instituições educativas de forma intencional e organizada para a promoção da integração e de um ambiente escolar inclusivo. São inúmeras as tarefas que estão ligadas à função de docentes e da gestão escolar, abarcando a dimensão na gestão pedagógica que envolve a definição e implementação de currículos, métodos de aprendizagem, avaliação e intervenções pedagógicas.

Por sua vez, Robin DiAngelo (2018) aborda a temática sobre o racismo, de modo que argumenta que uma atitude passiva, nesse caso, não contribui em nada para a promoção de mudanças significativas



na sociedade, chama a atenção para o fato de que, a fim de efetivar o antirracismo, exige-se um comprometimento contínuo para desmistificar essa organização de poder. Sugere ainda que docentes busquem ser mais críticos, bem como reflexivos, sempre repensando a sua prática e crenças para agir de forma significativa.

As práticas antirracistas na formação de gestoras apresentarão estratégias e abordagens que visam desconstruir preconceitos, promover a diversidade e combater atitudes discriminatórias no ambiente escolar. Em nosso projeto de formação serão apresentados modelos e experiências bem-sucedidas de implementação de práticas antirracistas, fornecendo subsídios para a definição de diretrizes e estratégias para a formação de docentes comprometidas com a promoção da equidade racial na educação.

A metodologia de pesquisa adotada para este estudo será a abordagem qualitativa, que permitirá analisar as práticas antirracistas na formação de docentes da rede municipal de educação de Alto Alegre do Pindaré-Maranhão. Nessa perspectiva, Gil (2017) diz que a pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que coleta dados por meio de observação, entrevista, relato e outros métodos, e tem como principal foco entender os aspectos subjetivos, os comportamentos, as ideias e pontos de vista das pessoas entrevistadas. Está baseada na interpretação dos fenômenos e na atribuição de significados, considerando, primordialmente, que há um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que nele habita. Dessa maneira, utilizaremos das técnicas mais comuns para a coleta de dados em pesquisas qualitativas passando pela entrevista, observação e análise documental.

Esta abordagem possibilitará a compreensão e interpretação das experiências, percepções e vivências das pessoas participantes. Além disso, a pesquisa também terá características descritivas, pois buscará descrever sobre a relevância de práticas antirracistas no contexto educacional, em uma escola da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré/MA, levando em consideração as particularidades e desafios inerentes a esse processo.

Para atingir esse objetivo, é necessário realizar uma revisão de literatura existente, bem como coletar e analisar dados, obtidos por



meio da pesquisa que utilizará os instrumentos de coleta de dados, documentos e entrevistas que possibilitará uma compreensão das barreiras existentes e fornecerá a base necessária para a construção de estratégias concretas, embasadas em evidências, que possam ser implementadas no contexto escolar.

As técnicas de coleta de dados incluirão a realização de entrevistas semiestruturadas com as docentes para aprofundar a compreensão de suas experiências e percepções em relação à implementação de políticas antirracistas. Além disso, será realizada a análise documental dos materiais e conteúdos utilizados nos programas de formação, a fim de contextualizar e enriquecer a compreensão do tema.

A pesquisa que será realizada também possui benefícios e riscos. Os benefícios poderão ser: a promoção da igualdade racial, por meio da formação continuada sobre as práticas antirracistas; a reflexão e sensibilização, que, por meio da formação, fará com que se promova uma mudança no comportamento e mentalidade; e melhoria com a criação de um ambiente mais acolhedor e seguro para os estudantes. Quanto aos riscos, poderão estar presentes: a resistência à mudança por medo de sair da zona de conforto; a falta de formação específica sobre as questões raciais; e ainda as barreiras institucionais, que podem não contribuir com as práticas antirracistas.

Então, percebemos a necessidade de enfatizar a formação continuada para os docentes do município de Alto Alegre do Pindaré/MA sobre a temática antirracista, por se tratar de uma ferramenta fundamental para que haja mudança no comportamento e nas ações das unidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscará compreender se docentes da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré no Maranhão consideram importante privilegiar as vozes e a implementação das perspectivas antirracistas na sua formação. Dessa forma, os resultados desta pesquisa sobre práticas antirracistas na formação docente da rede municipal, mos-



tre impacto positivo na promoção da diversidade e na valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Isso pode se dar por meio de estratégias de formação e sensibilização para que docentes possam desenvolver uma consciência sobre as questões raciais, resultando em ações mais inclusivas, integrativas e equitativas.

Assim como podem incorporar uma visão mais crítica sobre as relações raciais, o que pode gerar mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo escolar e na gestão de conflitos. Além disso, a formação abre espaço para discussões contundentes sobre a representatividade e cultura afro-brasileira. Com isso, a melhoria no engajamento da comunidade escolar oportuniza uma redução nos casos de discriminação, contribuindo para um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Os resultados esperados contam também com a elaboração de um produto, que será a formação de docentes, que se dará em 2 (dois) momentos, um em cada semestre. A formação terá pauta elaborada previamente, com estudo de textos sobre temas relacionados ao racismo estrutural e antirracismo, com foco na gestão pedagógica de docentes e demais abordagens que surgirem a partir da pesquisa realizada. Contribuirá ainda com a produção de trabalhos acadêmicos, como artigos, estado da arte, capítulo de livros e relatos de experiência sobre a temática abordada.

Para formação docente no combate ao racismo nas escolas, é essencial desenvolver uma formação abrangente e prática que promova a sensibilização sobre a diversidade e respeito às diferenças, através de palestras, seminários e cursos com especialistas com temáticas raciais. Em seguida, oferecer formação contínua sobre a história e cultura afro-brasileira, integrando conteúdos nas disciplinas regulares e promovendo discussões reflexivas. Implementar dinâmicas de grupo que incentivem a empatia e o diálogo entre participantes, além de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a sua representatividade. Adicionalmente, vamos criar um espaço de escuta e acolhimento para relatos de discriminação, orientando sobre procedimentos adequados para lidar com essas situações.

Por fim, é necessário monitorar e avaliar constantemente as práticas adotadas, ajustando estratégias para garantir um ambiente escolar



inclusivo e equitativo. Com esse estudo, haverá impactos na formação de docentes, os quais tendem a ser significativos para a promoção da equidade racial e o combate ao preconceito nas escolas. Dessa forma, a formação abre espaço para discussões pertinentes sobre a representatividade e cultura afro-brasileira, impulsionando a valorização da diversidade étnico-racial no contexto educacional bem como, a promoção do respeito à pluralidade cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://tinyurl.com/2s39a3xr> Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/29e8h9y2> Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/3tm9fwma> Acesso em: 20 mar. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/mryum33y> Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação



nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/4ep79vcm> Acesso em: 20 mar. 2024.

CARVALHO, Herli de Sousa. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 113-132.

DIANGELO, Robin J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafio colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.



REMEMORAR, FORTALECER E SEGUIR LUTANDO

Maria José Lopes Barros¹

Raimundo Nonato de Pâdua Cancio²

Resumo: A proposta investigativa presente aborda a 19ª Romaria da Terra e das Águas, que homenageia o legado de Pe. Josimo Moraes Tavares, assassinado em 1986 em Imperatriz-MA por defender os direitos dos trabalhadores rurais. O projeto de pesquisa enfatiza a importância de relembrar sua luta como um ato de resistência e busca por justiça social. A Romaria, organizada por dioceses e movimentos populares, teve seu tema centrado em “Terra, Teto, Trabalho e Pão: Justiça e paz hão de reinar” e reuniu participantes de várias regiões para discutir questões como agroecologia e direitos humanos. O evento incluiu atividades culturais, celebrações religiosas e uma caminhada simbólica, relembrando as paradas significativas na vida de Josimo. Testemunhos de participantes ressaltaram a importância de sua mensagem sobre a organização e a luta pela justiça social. O trabalho considera que as Romarias representam um espaço vital para a educação popular e a esperança, reforçando o compromisso de construir um futuro mais justo e solidário. A memória de Josimo e a luta coletiva são vistas como essenciais para a continuidade da busca por direitos e dignidade.

Palavras-chave: Educação Popular; Justiça social; Educação do campo; Memória.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativa da Universidade Federal do Maranhão.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativa da Universidade Federal do Maranhão.





INTRODUÇÃO

O presente texto trata-se de um breve resumo da 19ª Romaria da Terra e das Águas que rememora o martírio de Pe. Josimo; essas memórias fincadas nas nossas histórias nos conduzem a uma constante busca de novos saberes. “Assim, sou como raiz que traz tão intensamente a fortaleza das memórias e identidades de quem deseja aprender” (Herli de Sousa Carvalho, tese de doutorado, p. 34). Neste sentido, fortalecer a memória de Josimo, é fortalecer a luta coletiva, a aprendizagem, romper barreiras do coração e rasgar mentiras é o pano de fundo de nossas lutas por justiça social. No dia 10 de maio de 1986, era sábado quando Pe. Josimo Moraes Tavares, aos 33 anos, o filho único de dona Olinda, foi assassinado de forma covarde ao chegar ao prédio da Mitra Diocesana de Imperatriz-MA, lá funcionava o escritório da Comissão Pastoral da Terra-CPT-Araguaia -TO. E Josimo a coordenava. Geraldo Rodrigues da Costa com uma pistola calibre 7,65 efetuou covardemente dois disparos. Josimo não se curvou à crueldade do latifúndio nem mesmo na hora da sua morte, a aceitou como efeito da fidelidade à causa que defendia, fez a opção pelos pobres, pelos trabalhadores e trabalhadoras exploradas. Quando Josimo foi assassinado o Brasil vivia momentos de transformações políticas e econômicas; na região de Imperatriz-MA, que está localizada oeste do Estado do Maranhão e atualmente é a segunda maior cidade do Estado, banhada pelo Majestoso Rio Tocantins que nos une ao Estado do Tocantins; Por aqui a situação não era diferente, uma região de conflito e de fronteira, cenário de muita perseguição. Conflitos agrários estavam na ordem do tempo, grileiros faziam parte do esquema da corrida desenfreada pela posse da terra, a violência ganhava destaque, os trabalhadores eram explorados e toda perversidade era imposta pelo capital aos pequeninos. Um jovem negro que desafiou o latifúndio, fortaleceu a luta de trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu, assinou sua própria sentença. Sua morte encomendada pelo latifúndio, confirma o conflito vivido na região, segundo nos confirma Ferraz “a grilagem de terra na Amazônia legal



não se constituiu um fato isolado, menos ainda, uma ação vergonhosa e descabida de não patriotas. O fenômeno faz parte de um modelo econômico, uma estrutura sócio-política. É um problema estrutural, planejado e estimulado” (Ferraz, 2000, p. 65). Rememorar a história de luta de Josimo e de tantos outros Mártires é fortalecer a luta por justiça social, a Romaria da Terra e das águas é este espaço de luta coletiva, de construir possibilidades de inclusão e participação, espaço de esperar.

METODOLOGIA

As dioceses de Imperatriz-MA e Tocantinópolis-TO, acordaram local e data da realização da Romaria, a partir de então os organismos da Igreja, pastorais e movimentos populares foram convidados para a construção desse processo, sob a Coordenação da CPT, Araguaia To; as duas primeiras reuniões foram de forma virtual, onde o Tema e o lema foram construídos. Em Fevereiro de 2024 a equipe ampliada reuniu-se na paróquia Cristo Salvador em Imperatriz - MA, presentes Romeiras e Romeiros de Imperatriz, do Tocantins da região do bico do papagaio e da região de Araguaína. Após uma chuva de ideias e um bom debate foram definidas equipes de trabalho. 19ª Romaria da Terra e das Águas Terra, Teto, Trabalho e Pão: Justiça e paz hão de reinar. Romaria é um evento popular organizado pela igreja católica, e tem como maior objetivo fazer memória da luta do povo, dos mártires da caminhada, fortalecer as resistências e lutas cotidianas; Frei Xavier Plassat, Coordenador da CPT- Araguaia - To, como coordenador geral da 19ª romaria, conduziu o processo. É chegado o grande dia! Nossos corações ardem em esperança, o local cuidadosamente preparado, com as tendas temáticas: Memorial Pe. Josimo, Agroecologia, Luta pela terra e Trabalho escravo, Quebradeiras de coco babaçu, juventudes, cuidados, ciranda e quilombolas. As caravanas chegaram na tarde do dia 18, onde puderam circular pelas tendas, dialogaram com experiências inspiradas pela memória de Josimo, espaços de ricas trocas, prosas, risos e muita beleza partir dos frutos das trabalhadoras



e trabalhadores rurais, das quebradeiras de coco; A mostra dos Filmes: “Tem Floresta em pé, tem mulher” (MIQCB) e “Mada e Bia” (Dagmar Talga), seguidos de debate, foi uma atração a mais, ricos espaços do círculos de culturas. À noite, no pátio da igreja, a animação e arte deram o tom, poesias, testemunhos, teatro, assim foi a bonita noite de vigília, sob a condução dos artistas locais do CEBI e Pastoral da juventude. “O dia amanheceu, o sol já clareou, estamos reunidas partilhando o pão do Amor” (mantra de Terezinha do Brejão). Uma grande celebração campal concelebrada pelos bispos presentes: Dom Vilson (Imperatriz), Dom Francisco (Carolina), Dom Geovane (Araguaína), Dom Philip (Miracema), Dom Carlos Henrique (Tocantinópolis). A caminhada tradicional romeira pelas ruas da cidade de Imperatriz, com quatro paradas em locais expressivos: Ponte sobre as águas poluídas do riacho Bacuri, onde escutamos seus gemidos e por ele gritamos queremos RES-PI-RAR! Na Universidade Estadual da Região Tocantins-UEMASUL “juventude, um outro mundo é possível!” Nas margens do Rio Tocantins, no porto da balsa onde Josimo aportou pela última vez, no dia 10 de maio de 1986:Tudo está interligado! Última parada, em frente às escadarias onde Josimo foi alvejado pelas balas assassinas do latifúndio,” Justiça e paz hão de reinar’! O “testamento espiritual” de Josimo foi lido, as sementes das romeiras e romeiros foram benzidas pelas mãos de um Quilombola, de uma Quebradeira de coco, dos camponeses e dos bispos presentes, todos a estola da Romaria. Em nome da Vida mártires da caminhada foram lembrados, testemunhas fieis tombadas na busca por libertação e Vida Plena proclamamos nossos compromissos: ‘Eis-nos aqui Josimo”!

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meio a esse contexto de violência explícita e contínua, as Romarias cumprem um papel político profundo e passam a atuar como uma espécie de luz na luta por justiça social no campo e nas cidades, é espaço onde a educação popular é exercitada. Educação popular, que desde o seu nascimento, não concebe o educando como “recipiente



vazio” (Freire,1974), e sim como um ser pensante. Tendo em vista a existência de pessoas oprimidas, a fragilidade da utopia, e seguir animando a esperança: “Não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (Freire,1992, p.11). Os testemunhos de vida durante a caminhada marcaram o momento com emoção e esperanças. Maria Jerusa -Trabalhadora rural de São Sebastião-To, emocionada testemunhou, “Josimo desde que chegou falava da necessidade da gente se organizar, lembro com saudades de sua voz cantando...” Põe a semente na terra, e não será em vão! Francisca, Quebradeira de coco babaçu de Buriti - TO emocionada lembrou com saudades de Josimo, amigo e cantador, nos ensinou a organizar, a lutar, foi assassinado por conta da ganância, cantou um verso da canção de Itamar Correia, Xambioá: “Ei meu irmão você fez renascer o sertão!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa luta não pode ser triste se tivermos consciência de que estamos contribuindo com as futuras gerações, que poderão herdar o prazer de construir histórias. Partilhamos a alegria de encontros e reencontros, celebramos conquistas, e apontamos desafios enfrentados em nossas lutas, e assim nos comprometemos. “Amanhã faremos o pão do tamanho da fome do nosso povo. Teremos filhos e filhas. Plantaremos hortas e árvores. Daremos nomes bonitos para nossos meninos e meninas. Chamaremos as árvores de “Meu Bem”! chamaremos a água de ‘Meu amor’” Daremos nomes bonitos a nossas comunidades e chamaremos o mundo de “Nossa Casa Comum”! (trecho da carta de compromisso da Romaria). Seguir sonhando e lutando o sonho bom é preciso. A poesia, os cantos e contos, compõem o espaço das Romarias; A história de Josimo é desenhada e ressuscitada, desde os cartazes, as artes impressas nas toalhas, nas estolas, nos lenços, nos bordados...Assim é no bonito e místico chão da região do Bico do papagaio. Josimo Vive! É urgente aprender com outros sujeitos outros saberes! “Renascera, teu sonho, Josimo, de um novo destino, renas-



cerá! E chegará, tempo novo sagrado, há tanto esperado, pra nós, chegará.” (Ceará- 1986-Zé Vicente-cantor e poeta popular).

REFERÊNCIAS

- BINKA, Le Breton. Todos sabiam: a morte anunciada do Padre Josimo, São Paulo: 2000. Loyola.
- BOFF, Leonardo. Teologia do Cativo e da libertação. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BOFF: Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- BOGO, Ademar. Valores que deve cultivar um lutador do povo. Caderno Cultura MST: São Paulo, 1999.
- CARVALHO, Herli. No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcantara - MA. Natal, RN, 2016.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Conflitos no campo. Goiânia, 1989.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança. ed.13. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FERRAZ, Siney. O movimento camponês no Bico do Papagaio. Imperatriz; Ética, 2000.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



SABERES ANCESTRAIS: A FESTA DO MOQUEADO COMO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL E ESPIRITUAL DAS MULHERES TENET

Aline de Sousa Silva Guajajara¹
Ilma Maria de Oliveira Silva²

Resumo: A festa do moqueado, também conhecida como festa da menina moça, é um ritual de fortalecimento para a cultura do povo Guajajara. Nesse sentido, este trabalho analisou a festa do moqueado como fortalecimento da identidade cultural a partir da concepção das narrativas de duas tuas uhez Tenetehar/Guajajara e uma jovem estudante, também, Guajajara. Foi desenvolvida na aldeia Novo Funil Terra Indígena Araribóia município de Amarante do Maranhão Utilizamos a História Oral como metodologia, com um enfoque etnográfico em uma abordagem qualitativa. A pesquisa apontou que os jovens indígenas da Aldeia Novo Funil não valorizam os rituais como deveriam e suas participações não acontecem de forma espontânea.

Palavras-chave: Ancestralidade. Rituais. Tenetehar/Guajajara.

1 INTRODUÇÃO

No Maranhão habitam dois grandes grupos linguísticos, o Tupi e Macro – jê, dentre os povos que compõe o grupo Tupi destacamos o povo Guajajara que habitam em 11 terras indígenas sendo elas: Ara-

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Pós-graduada em Didática do Ensino Superior – UEMASUL, Mestra em formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, aline.sousa2@discente.ufma.br.

2 Professora orientadora: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Especialista em Didática do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Doutora em História pela Unisinos. E-mail: ilmamaria@uemasul.edu.br.



ribóia, Bacurizinho, Cana Brava, Caru, Governador, Krikati, Lagoa Comprida, Morro Branco, Rio Pindaré, Rodeador, Urucu-Juruá³. Suas aldeias abrangem uma vegetação de florestas altas e matas de cerrado, de preferência próximos aos rios, atualmente cortando os rios Mearim, Pindaré, Buriticupu, Gurupi e seus afluentes.

O povo Guajajara, ou Tenetehar como se autodenominam. Mariquinha Tenetehar, diz que, [...] desde que eu era pequena meu tumui⁴ sempre falava Tenetehar, não se ouvia falar em Guajajara, era Tene-tehar, que somos nós indígenas de verdade, aqueles “índios” puros, não tendo mistura com outros povos. A palavra Guajajara foi sendo utilizada com aproximação dos não indígenas. São denominados Guajajara aqueles que têm mistura com os outros povos; e Tenetehar são os ditos “índios puros, sem misturas”.

Os rituais fazem parte do bem viver do povo Guajajara e do fortalecimento da cultura, tradições e forma de organização social, política e econômica desse povo. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar a importância da festa do moqueado como fortalecimento da identidade cultural do povo Tenetehar/Gujajara. A festa do moqueado, também conhecida como festa da menina moça, se trata de um ritual tradicional do povo Guajajara. Para este povo trata-se de um ritual indispensável, pois envolve seus saberes ancestrais que são passados de geração em geração através da oralidade pelos tua` uhez⁵.

Os rituais são formas de manifestação cultural. Suas representações e valores, transmitem conhecimentos tradicionais. Possibilita, ainda, que cada membro da comunidade compreenda suas origens. Segundo Peirano (2003, p. 09), o ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica, constituído de sequências “ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação

3 Dados disponíveis em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>.

4 Tumui significa avô na língua Tupi.

5 Tua` uhez significa ancião/velho na língua Tupi



(fusão) e redundância (repetição)”. Nesse sentido, deixar de viver as tradições e rituais, e desconhecer o valor agregado em cada um para as comunidades indígenas, é enfraquecer a cultura de um povo. É preciso, portanto, valorizar as narrativas dos tuat`uhez, pois ouvi-los é aprender com as experiências de vida mediante um fortalecimento cultural.

Diante das transformações nas sociedades indígenas, algo preocupante vem ocorrendo nas aldeias do povo Guajajara, em especial na aldeia Novo Funil. Muitos jovens não dão a atenção devida para os costumes e tradições e poucos participam dos rituais e da dinâmica cotidiana dos mais idosos como fontes de conhecimentos tradicionais. A partir dessa realidade nos propomos a pesquisar sobre os saberes ancestrais: a festa do moqueado como fortalecimento da identidade cultural e espiritual das mulheres Tenetehar/Guajajara. Considerando isso, buscamos responder à seguinte indagação. De que maneira os saberes ancestrais, a festa do moqueado pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural e espiritual das mulheres Tenetehar/Guajajara da aldeia Novo Funil?

Assim, temos como objetivo geral, analisar as contribuições dos saberes ancestrais, a festa do moqueado para o fortalecimento da identidade cultural e espiritual das mulheres

Tenetehar/Guajajajara da aldeia Novo Funil. A partir do objetivo geral, elaboramos os específicos, sendo eles: analisar como as mulheres Tenetehar/Guajajara percebem a importância da festa do moqueado para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade Novo Funil; compreender como a festa do moqueado contribui para o fortalecimento da identidade cultural e espiritual das mulheres Tenetehar/Guajajara; investigar quais as mudanças e permanências relacionadas a realização da festa do moqueado.

O desejo de pesquisar sobre a festa do moqueado na aldeia Novo Funil, se deu a partir de minha observação com a nova geração, pois percebi que nos momentos da prática dos rituais os jovens não estavam mais presentes, além de não darem atenção para os momentos de escuta com os tuat`uhez tendo em vista que eles são considerados



como os guardiões dos conhecimentos ancestrais que são passados de geração em geração, a partir desta afirmação a memória se torna uma grande aliada na guarda e transmissão destes saberes.

Joel Candau (2014. p. 16) afirma que são fundamentais os laços “[...] entre memória e identidade [...] sendo que é a memória, faculdade primeira, que alimenta a identidade”. A partir daquelas histórias fortalecíamos a nossa identidade cultural, aprendendo mais sobre nosso povo. Nesse sentido, Bosi (1994. p. 63) afirma que,

[...] os velhos são os guardiões das tradições, não só porque eles a receberam mais cedo que os outros, mas também só eles dispõem do lazer necessário para fixar seus pormenores ao longo de conversações com os outros velhos, e para ensiná-los aos jovens a partir da iniciação.

Os ensinamentos e conhecimentos passados pelos tua’uhez são únicos e indispensáveis para o fortalecimento de nossa identidade cultural enquanto indígenas, pois é mediante seus ensinamentos que conhecemos as trilhas que devemos percorrer por toda vida.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dos objetivos, entendemos que a metodologia da História Oral (HO) é a mais indicada para fundamentar esta pesquisa, pois esta possibilita a aproximação com o objeto de estudo, bem como dos interlocutores. Para Amado e Ferreira (2006, p.16), “na história oral, existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultados do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo”. Isso leva o pesquisador a afastar-se de interpretações inexauríveis numa rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa e a buscar caminhos alternativos de interpretação.

Consequentemente, a pesquisa foi desenvolvida tendo como base o enfoque etnográfico, que possibilita as descrições eventuais do cotidiano de uma cultura ou um grupo, visando compreender o objeto em suas múltiplas dimensões. Consideramos, portanto, que,





[...] a pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo (Godoy, 1995, p. 28).

Para Fazenda (2006), o que designa a pesquisa etnográfica é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas, ou com os grupos selecionados. Neste sentido, pelo fato de eu pertencer à comunidade enquanto indígena, estar inserida nela e reconhecer a importância dos conhecimentos tradicionais para a vivência, sobretudo para o fortalecimento da identidade cultural de toda a comunidade, a realização desta investigação, numa perspectiva etnográfica, atende a todos os critérios.

Desse modo, o enfoque escolhido permitiu a realização do estudo sob a abordagem qualitativa. Para Deslauries e Kérisit (2008, p. 130) “[...] o objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais são vividas no cotidiano. Por meio da precisão de detalhes, essa abordagem pode fornecer informações que se constituirão fonte relevante de conhecimento.

Os sujeitos da pesquisa foram as tua`uhez, Mariquina Tenetehar e Maria Raimunda Tenetehar. Para selecionar as tua`uhez, elegemos os seguintes critérios: serem cantoras dos rituais, com idade aproximada ou superior a 60 anos e serem conselheiras. Assim, foi interlocutora a senhora Maria Raimunda Tenetehar, que tem aproximadamente 70 anos de idade, nasceu na terra indígena Araribóia, é cantora e transmissora dos conhecimentos tradicionais aos jovens da aldeia Novo Funil. A senhora Mariquina Tenetehar, que nasceu na terra indígena Araribóia, tendo aproximadamente 61 anos de idade, e a jovem Juliene da Silva Tenetehar que foi selecionada por já ter realizado o rito de passagem da infância para a adolescência, ritual do moqueado.

De acordo com a metodologia da História Oral, um dos melhores instrumentos de coleta de dados é a entrevista. Szymanski (2004, p. 12) elucida que “[...] a entrevista face a



face é fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Em vista disso, a entrevista possibilita um contato maior com os sujeitos e interação mais estreita com o objeto pesquisado, com a intenção de captar todas as emoções dos sujeitos para uma interpretação mais ampla. Dessa forma, utilizamos a entrevista para a coleta de dados.

3 FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL:

Diálogos de saberes ancestrais

A história não é importante somente para quem escuta. Ela possui uma grande relevância também para quem conta. A partir dessa afirmativa, buscamos analisar como as mulheres Tenetehar/Guajajara percebem a importância da festa do moqueado para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade Novo Funil a partir das narrativas das tuahes Maria Raimunda Tenetehar e Mariquina Tenetehar.

A festa do moqueado ocorre com muita frequência nas comunidades do povo Guajajara. É um rito de passagem da infância para a adolescência, se trata de uma preparação das jovens indígenas para a vida familiar, social e para a vida de modo geral. Acontece quando a menina tem sua primeira menstruação, pois significa que ela está pronta para passar pelo ritual.

Nesse período, a menina fica reclusa em uma tocaia por sete dias. Lá, as tuahes passam todos os ensinamentos para as jovens, de como se comportarem na comunidade, de como serem boas esposas, como prosseguirem na nova fase adulta. Além de ser um momento de aprendizado, também é momento de preparação espiritual e cultural. Acredita-se que a menina que não passar pelo ritual se tornará doente em sua vida adulta. A partir dessa compreensão, o ritual passa ter um significado maior, ou seja, uma questão de cuidado para toda vida. Depois do término do ritual, a moça estará pronta para seguir seu cotidiano.



A respeito disso, Maria Raimunda Tenetehar faz a seguinte reflexão:

[...] hoje eu olho para meus netos e não vejo que eles se interessam em saber como eram feitas as coisas antigamente, e como as festas acontecem hoje. Hoje, tudo está muito mudado, vejo que as meninas não têm mais aquela alegria de querer saber sobre as festas, de querer participar da festa, mas elas participam assim mesmo porque a festa do moqueado é muito importante para nós mulheres, todas nós temos que passar por esse momento porque é um momento que a gente aprende muitas coisas com as nossas vovós, é um momento de muito aprendizado. E outra coisa, a mulher que não participa da festa do moqueado ela pode ficar doente quando estiver adulta, a festa também serve como proteção e fortalece contra as doenças, por isso é muito importante a festa do moqueado. É um momento de muita alegria para toda a comunidade. (Maria Raimunda Tenetehar. Entrevista realizada na Aldeia Novo Funil, em 11 de outubro de 2022).

Com a narrativa de Raimunda Tenetehar, percebemos o quanto a entrevistada sente falta em narrar seus conhecimentos para seus filhos e netos, uma vez que as histórias foram algo passado, para ela, pelos seus avós e pais. Durante a entrevista, entre gestos e lágrimas nos olhos, foi perceptível sua angústia, inquietação e preocupação em relação à falta de interesse de seus filhos em ouvi-la, principalmente sobre a prática dos rituais considerando que estes são fundamentais na formação de todos os membros da comunidade. Corroborando com Maria Raimunda, Silva (2018, p. 23) elucida que:

[...] as conversas durante esses momentos me levaram para algumas reflexões sobre o significado de um ritual. Agora não pensava o ritual apenas como uma manifestação cultural, a qual tinha esse entendimento inicial, mas algo além, no sentido de entender que ele está relacionado em outras esferas sociais, como educacional e político.

Nesses termos, é inegável que o mundo dos Tenetehar é guiado pelos seus rituais, que remetem à sua espiritualidade. Eles não são apenas uma manifestação cultural, mas uma preparação para a vida e inserção de conhecimentos tradicionais. A respeito do surgimento dos rituais, Mariquina Tenetehar diz que:



Antigamente não existia festa de moqueado, não existia festa de mel, não existia festa dos rapazes, não existia nada disso. Os vovôs contavam, o tio chicão mesmo, o tumui Vicente, eu os observava eles contando. O Maíra que é o nosso criador, ele criou todas essas festas pra nós porque as festas são muito importantes para nossa cultura indígena. Todas as festas são aprendizados que precisamos saber para toda nossa vida. A festa do moqueado mesmo, nós aprendemos muitas coisas. (Mariquina Tenetehar. Entrevista realizada na Aldeia Novo Funil, em 10 de outubro de 2022).

Como observamos na fala de mariquina Tenetehar, os rituais são chamados de festas. Ela diz que são chamados de festas, porque, primeiramente, foi denominado assim, desde que Maíra criou tudo o que existe, e porque é um momento de toda a comunidade festejar aquela nova fase que está chegando. Além de se tratar de um ritual imprescindível para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade. Nesse mesmo entendimento, Maria Raimunda Tenetehar rememora a época em que suas filhas passaram pelo ritual da festa do moqueado. Diz ela:

Na época que a Jaciele ficou moça, é assim que a gente fala quando a menina tem a primeira menstruação: dizemos que ela ficou moça. Pois é, na época que a Jaciele ficou moça, minha filha mais velha, pra mim foi uma alegria muito grande porque pra nós mães e cantora, que sou cantora também. Quando ela ficou moça, eu e minhas primas e irmãs já ralamos o jenipapo, pegamos os colares pra ela usar, e já colocamos ela na tocaia, e todos os dias nós íamos lá passar os conselhos pra ela, ensinar ela a fazer manιά/rede, a fazer colar. Foi uma festa muito bonita, hoje minha filha sabe de muita coisa porque eu ensinei pra ela naquele momento. É um momento muito emocionante porque a menina está se tornando mulher. (Maria Raimunda Tenetehar. Entrevista realizada na Aldeia Novo Funil, em 10 de outubro de 2022).

Através da fala de Maria Raimunda percebemos o sentimento de felicidade em rememorar um momento tão marcante em sua vida e de sua filha. O ritual do moqueado é o momento de festejar que a menina está se tornando mulher adulta. Dias (2015, p. 130) aponta que os “rituais estão sempre antecipando uma etapa do desenvolvimento, seja essa humana ou vegetal. Especificamente, o de iniciação



à vida adulta indica que o indivíduo no seu ciclo de vida deixa de ser criança”.

Dessa maneira foi possível compreender como a festa do moqueado contribui para o fortalecimento da identidade cultural e espiritual das mulheres Tenetehar/ Guajajara. Pois o ritual representa não apenas uma festividade, transcende para a preparação de uma vida inteira. Sobre isso, Juliene Tenetehar relata o momento em passou pelo ritual de passagem. Ela diz:

Nos rituais nós aprendemos a cantar, dançar, respeitar mais os tua` uhez, sobre as caças que são utilizadas nas festas. Quando estamos na tocaia, de resguardo, lá aprendemos muitas coisas, quais as carnes de caça podemos comer, aprendemos que cada um de nós temos que passar por aquele momento, porque é importante para nós. Aprendemos, porque as festas são importantes para serem feitas, e da gente participar. E isso nós aprendemos com os tua` uhez, eles sabem de tudo. Eu aprendi muita coisa quando eu estava presa na tocaia. (Juliene da Silva Tenetehar. Entrevista realizada em 22 de abril de 2023, na aldeia Novo Funil).

Diante da fala de Juliene Tenetehar percebemos a importância dada aos rituais e os saberes que são transmitidos durante o momento de confinamento, e o reconhecimento dado aos conhecimentos passados pelos tua` uhez e o quão é fundamental eles estarem fazendo parte daquele processo tão significativo para construção de sua identidade cultural enquanto ser indígena.

Nesse mesmo contexto, Gersem Baniwa (2006, p. 159) afirma que é através dos “rituais que as memórias históricas e os conhecimentos deixados pelos ancestrais são expressos”. Nessa concepção, os rituais são um retornar ao passado, fortalecimento de identidade e valorização das especificidades de um povo.

A pesquisa possibilitou também, investigar quais as mudanças e permanências relacionadas à realização da festa do moqueado. As ressignificações culturais dos Guajajara não alteram a essência desse povo e os objetivos e finalidades dos rituais continuam a serem mantidos. A oralidade são relatos de vidas vividas tanto no passado, quanto em seus cotidianos. Montenegro (2013, p. 46) enfatiza que “a história



oral se descobre um processo de socialização de uma visão de passado, presente e futuro que as camadas populares desenvolvem de forma consciente/inconsciente”. Diante dessa assertiva, Maria Raimunda Tenetehar reflete sobre as mudanças e permanências em relação à prática dos rituais.

Hoje as coisas estão mudadas. Antigamente as penas que usavam para cobrir os seios das meninas no momento da festa do moqueado eram penas de gavião, hoje não usa mais penas de gavião, é muito difícil, agora usam plumas de pato, até as caças que usavam antes também estão mais difíceis de encontrar, alguns pássaros que existiam antes e hoje não existem mais. Isso tudo acontece por causa das queimadas nas florestas que acabam com muitas coisas. Mas a gente não deixa de fazer nossas festas por isso, o importante é fazer. (Maria Raimunda Tenetehar. Entrevista realizada na Aldeia Novo Funil, em 10 de outubro de 2022).

Diante da fala emblemática de Maria Raimunda Tenetehar entendemos que os conhecimentos tradicionais passam por processos de ressignificações culturais, mas isso não altera a essência desse povo e os objetivos e finalidades dos rituais continuam a serem mantidos. Embora nossas histórias tenham passado por várias transformações e concepções, os objetivos permanecem firmes no sentido de protagonizarmos nossas histórias e culturas. Isso acontece porque não podemos escapar do tempo.

Desse modo, percebemos a importância dos rituais para o povo Guajajara. A própria comunidade reconhece que eles são fundamentais para todos, em termos de transmissão de conhecimentos. Segundo Ferreira e Amado (2006, p. 20), “os povos indígenas vêm cada vez mais exigindo que suas tradições orais sejam levadas a sério como visões legítimas da história”. Dessa forma, os valores, costumes, ritos, mitos e até mesmo a língua materna e todas suas tradições são transmitidos, configurando-se um modelo de educar por intermédio da cultura desse povo.

A pesquisa revelou o quanto as tuas` uhez se preocupam com a falta de atenção dos jovens no que diz respeito a forma de transmissão dos conhecimentos e os momentos de realização dos rituais, pois o tempo



passa muito rápido e com ele se vão os tua'uhez, caso esses conhecimentos não forem passados para a nova geração podem se perder. Além disso, foi possível constatar também através da pesquisa, que os jovens têm ciência da importância dos rituais e reconhecem o mérito dos tua'uhz nesse processo de aprendizagem, e admite que devem dar mais atenção para os saberes dos mais velhos, assim como a relevância em participar dos rituais como forma de fortalecimento da identidade cultural e espiritual para todos da comunidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos analisar as contribuições dos saberes ancestrais, a festa do moqueado para o fortalecimento da identidade cultural e espiritual das mulheres Tenetehar/Guajajara da aldeia Novo Funil, pudemos perceber que os rituais são de suma importância no processo fortalecimento da identidade cultural de todos da comunidade. Pois através dos rituais são transmitidos conhecimentos que levarão para toda vida.

A pesquisa evidenciou o quanto a festa do moqueado contribui de maneira significativa para o aprendizado das mulheres Tenetehar/Guajajara, tendo em vista que não se trata apenas de uma forma de manifestação cultural, suas representações e valores repassam conhecimentos ancestrais. Este ritual é uma preparação das jovens indígenas para a vida familiar, social e para a vida de modo geral.

Mesmo diante da falta de atenção dos jovens a respeito às práticas dos rituais e em ouvir as narrativas dos tua'uhez, todos da aldeia reconhecem a importância dos rituais e têm plena consciência do quanto são de fundamental relevância para toda a comunidade e que há necessidade de estarem se fortalecendo enquanto ser indígena e os rituais são imprescindíveis para esse fortalecimento identitário, cultural e espiritual.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.



Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade;** tradução Maria Letícia Ferreira., - 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Ehjcreere'Catiji:** ritual de iniciação à vida adulta dos krikati: mudanças e (re)significações (séculos XIX e XX). 2015. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9407>. Acesso em: 22 out. 2023.

DESLAURIES, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa **qualitativa**. In: POUPART, Jean *et al* (org). **A Pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. ppP. 127-153.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. São Paulo, Cortez: 20026. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 8 sep. 2023.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. – 6. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

PEIRANO, Mariza. **Rituais:** ontem e hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

SZYMANSKI, Heloisa (Oorg). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Lideranças Krikati:** implicações da escola não indígena em suas trajetórias e trajetórias de vida. 2018.



227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2018.

TENETEHAR, Juliene da Silva Pereira. **Narrativas dos tua` uhez da aldeia Novo Funil sobre a história e cultura do povo guajajara: fortalecimento para a identidade cultural.** Entrevista cedida a Aline de Sousa Silva Guajajara. Imperatriz-MA, 22 jun. 2023.

TENETEHAR, Maria Raimunda. **Narrativas dos tua` uhez da aldeia Novo Funil sobre a história e cultura do povo guajajara: fortalecimento para a identidade cultural.** Entrevista cedida a Aline de Sousa Silva Guajajara. Imperatriz-MA, 11 out. 2022.

TENETEHAR, Mariquina. **Narrativas dos tua` uhez da aldeia Novo Funil sobre a história e cultura do povo guajajara: fortalecimento para a identidade cultural.** Entrevista cedida a Aline de Sousa Silva Guajajara. Imperatriz-MA, 10 out. 2022.



EIXO TEMÁTICO 4:

USOS E APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR





ENTRE SABERES E CONEXÕES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DAS REDES SOCIAIS

Camilla Grazielly Rego de Sousa¹

Késsia Mileny de Paulo Moura²

Resumo: Este artigo investiga o lugar das redes sociais digitais nas aprendizagens da docência. O estudo foca em discentes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, especificamente aqueles matriculados na disciplina de Educação e Tecnologias, que participaram de uma oficina sobre Mídias Digitais na Educação. A pesquisa teve como objetivo verificar se as redes sociais facilitam e ampliam aprendizagens à docência. Foi utilizado um questionário estruturado, aplicado via *Google Forms*, para produção de dados qualitativos. A análise de 13 respostas permitiu identificar padrões e temas relevantes sobre o uso das redes sociais, especialmente no que se refere a plataformas como *Instagram*, *WhatsApp*, *YouTube* e *TikTok*. Os resultados indicam que as redes sociais são amplamente utilizadas como ferramenta de desenvolvimento de aprendizagens para a profissão, oferecendo oportunidades para troca de conhecimentos, experiências e acesso a conteúdos pedagógicos, que vislumbram aprendizagens profissionais necessárias. No entanto, também foram apontadas dificuldades, como a distração durante o uso dessas plataformas. Conclui-se que as redes sociais contribuem para a ampliação dos saberes docentes, reforçando a importância dessas ferramentas digitais no contexto educacional contemporâneo.

1 Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, Camilagr Sousa@gmail.com

2 Doutora em Informática na Educação, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, kessia.moura@ufma.br



Palavras-chave: Formação de professores. Redes sociais digitais. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O conceito de redes sociais não é uma novidade do século XXI. George Simmel, na década de 1890, foi pioneiro no estudo das tríades – unidades sociais formadas por três pessoas. Esse conceito ajudou a revelar a complexidade das interações sociais, além das simples relações entre pares, e forneceu uma base fundamental para o entendimento das redes sociais. A evolução do estudo das redes sociais reflete uma mudança significativa na abordagem científica: de uma análise isolada das partes para uma visão mais integrada, que considera as interações entre as partes como essenciais para compreender e construir saberes sobre sistemas complexos (Christakis e Fowler, 2010).

Com a chegada da era digital e o surgimento das plataformas de redes sociais online, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Tik Tok* e *YouTube* observou-se uma ampliação significativa das interações humanas. Essas redes digitais potencializaram e expandiram a comunicação global, criando espaços colaborativos com escala e dinamismo sem precedentes. Esse fenômeno destaca a necessidade de uma abordagem mais holística e dinâmica para o estudo das redes sociais.

Embora não se trate de uma inovação, ainda há muito a ser investigado. Christakis e Fowler (2010) destacam a importância de explorar questões fundamentais para entender o impacto das redes sociais em nossas vidas. Eles levantam perguntas cruciais como: “Qual é o propósito das redes sociais? Por que estamos conectados a elas? Como elas se formam e funcionam? De que maneira nos afetam? Como somos influenciados por redes das quais talvez nem tenhamos consciência?” Os autores ressaltam a necessidade de uma compreensão mais profunda das redes sociais para obter uma visão mais abrangente de nós mesmos e do mundo que nos cerca (Christakis e Fowler, 2010).

A partir dessas considerações sobre a evolução e o impacto das redes sociais, decidimos focar nossa pesquisa em um lócus específico da formação inicial de professores. Caracterizando as redes como espa-



ços propícios ao desenvolvimento de saberes sobre/ para a profissão, o objetivo foi investigar se as aprendizagens relacionadas à profissão docente são facilitadas e ampliadas por meio dessas redes sociais. A relevância desta pesquisa está em contribuir para uma compreensão mais aprofundada do papel das plataformas digitais na formação de professores.

O estudo foi conduzido utilizando um questionário estruturado online, disponível na plataforma *Google Forms*, distribuído a uma amostra de conveniência, com o objetivo de alcançar o máximo de participantes possível, para investigar a utilização de redes sociais no desenvolvimento profissional de discentes do curso de Pedagogia, com foco tanto no uso geral das plataformas quanto em suas aplicações específicas no contexto acadêmico e profissional. Segundo Gil (2008), este instrumento tem sido bastante utilizado em pesquisas e oportuniza levantar percepções, opiniões, crenças e sentimentos dos participantes sobre determinado fenômeno. Nestes termos, propiciou coletar dados qualitativos sobre o uso de redes sociais por discentes de Pedagogia.

O questionário foi especificamente desenvolvido para explorar como essas plataformas são utilizadas no contexto acadêmico para aprendizagens profissionais, permitindo uma análise das práticas e desafios enfrentados pelos participantes. Com um total de 13 respondentes, a abordagem qualitativa possibilitou a identificação de padrões e temas relevantes, oferecendo uma base para discutir os resultados obtidos e suas implicações para os saberes profissionais dos discentes.

REDES SOCIAIS COMO UM NOVO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE SABERES

As redes digitais emergem como um novo e poderoso espaço de aprendizagem, ampliando ainda mais as fontes de aquisição de conhecimento. A internet, plataformas de ensino online e redes sociais proporcionam aos professores um ambiente dinâmico de troca de saberes, permitindo o acesso imediato a experiências e práticas peda-



gógicas compartilhadas globalmente. Esse novo espaço de aprendizagem transcende os limites tradicionais da sala de aula e das formações formais, oferecendo oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional por meio de interações em tempo real, participação em comunidades virtuais de prática, webinars, fóruns especializados e redes colaborativas.

A inserção das redes digitais como fonte de saberes pode agregar uma nova camada ao conceito de aquisição de conhecimento, expandindo os saberes provenientes da socialização e prática docente, conforme descritos por Tardif (2012), ao integrar a conectividade global e a atualização constante. Dessa forma, as redes digitais se consolidam como um espaço indispensável para o desenvolvimento profissional na era digital, complementando e enriquecendo os saberes tradicionais que formam a base do trabalho docente.

Os saberes docentes podem ser classificados em três principais fontes: os saberes pessoais, que têm origem nas experiências de vida; os saberes acadêmicos, adquiridos através da formação formal e de cursos especializados; e os saberes provenientes da prática docente, desenvolvidos a partir da experiência direta em sala de aula e da socialização no ambiente escolar (Tardif, 2012). A relação entre os saberes docentes descritos por Tardif (2012) e a visão contemporânea do desenvolvimento profissional do professor destaca a complexidade e a amplitude desse processo. O desenvolvimento profissional docente, conforme descrito por De Rijdt et al. (2013), envolve um conjunto de atividades formais e informais que visam expandir os conhecimentos e habilidades do professor, permitindo adaptações contínuas em sua prática pedagógica.

Essa classificação alinha-se com a visão de Marsick (2009) de que o desenvolvimento profissional não se restringe à formação formal, mas abrange também aprendizados informais, que muitas vezes são interligados. Nos saberes descritos por Tardif (2012), os que os professores adquirem através da prática e da socialização profissional exemplificam como o aprendizado informal influencia significativamente a prática pedagógica. Assim, o desenvolvimento profissional deve ser





entendido de forma holística, contemplando tanto as formações formais quanto as aprendizagens derivadas da experiência cotidiana e das interações no ambiente escolar, aspectos que são essenciais para a adaptação às mudanças constantes na educação, especialmente no contexto de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Retomando a ideia de redes sociais, Recuero (2006) nos lembra que estas têm a capacidade de conectar pessoas, formando um ambiente de interações que variam desde conexões mais simples até laços mais elaborados. Nesse contexto, indivíduos com interesses semelhantes podem se relacionar de forma rápida e direta, diminuindo as distâncias físicas. Isso reflete um cenário digital em que as barreiras geográficas são minimizadas, promovendo maior facilidade e frequência nas interações.

Dentro dessa perspectiva, Modolo (2018) explica que as redes sociais são estruturadas a partir de dois componentes principais: os autores, que podem ser tanto indivíduos quanto grupos, e as conexões, que surgem das interações mediadas pela internet. Bertoletti e Camargo (2016) acrescentam que essas tecnologias deram origem a uma nova organização social, focada na criação e compartilhamento de conteúdos online, como postagens e curtidas. Essa nova dinâmica transforma as formas de relacionamento e oferece oportunidades de colaboração e aprendizado, especialmente relevantes no contexto da educação e formação de professores.

Na educação contemporânea, o papel do docente tem sido significativamente impactado pelas mídias sociais, que, como observa Goulart (2014), ampliam as possibilidades de comunicação, criação, contribuição, compartilhamento, cooperação e coordenação. Essas novas dimensões digitais ressaltam a importância de os professores estarem conectados e atuantes nessas plataformas, onde podem promover um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, alinhado às necessidades da sociedade atual. Ferramentas como fóruns de discussão e plataformas colaborativas oferecem oportunidades para que os docentes potencializem o engajamento dos estudantes, promovendo um aprendizado mais interativo.



Ao explorar o uso das mídias sociais no contexto educacional, percebe-se como elas vão além da mera conexão entre indivíduos, oferecendo um espaço onde as interações podem evoluir para relações de aprendizagem mais ricas e colaborativas. A capacidade dessas plataformas de reduzir distâncias físicas e permitir trocas rápidas reforça seu papel como ambientes de aprendizagem em constante transformação. Esse cenário, marcado pela fluidez e pelo dinamismo das trocas, permite aos educadores não apenas se conectarem, mas também repensarem suas práticas, tornando-as mais flexíveis e adaptadas às necessidades contemporâneas.

As redes sociais também reconfiguram a forma como a sociedade se organiza e se comunica, sendo fundamentais para a disseminação de informações e a construção de novos saberes. No ambiente educacional, essas plataformas abrem caminho para que os professores colaborem de maneira mais efetiva, utilizando as interações digitais como uma extensão do processo pedagógico tradicional. O ato de compartilhar, curtir e comentar torna-se uma maneira de fomentar o engajamento e a troca de experiências entre pares e alunos.

Nesse sentido, as mídias sociais não apenas modificam a maneira como os professores interagem com seus alunos, mas também ampliam as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras. Elas permitem que o processo educativo seja mais dinâmico, conectado e ajustado às demandas de um mundo digitalizado. Assim, a presença ativa dos educadores nesses espaços não é apenas uma vantagem, mas uma necessidade para um ensino que dialoga com as realidades e expectativas da sociedade atual.

Marcelo-Martínez, Yot-Domínguez e Marcelo (2023) apontam que as redes sociais digitais exercem um papel crucial no desenvolvimento profissional dos docentes, funcionando como um complemento às atividades formais de formação. Além de participarem de métodos tradicionais de aprendizado, como cursos e workshops, os professores se envolvem em formas informais de aprendizagem, como a troca de conhecimentos entre colegas e a busca por recursos educacionais online. O acesso à internet amplia as oportunidades de desenvolvimento,





especialmente por meio das plataformas sociais (Van den Beemt et al., 2018).

As redes sociais, nesse sentido, não apenas oferecem maior acesso a recursos, mas também criam um espaço para que os professores estabeleçam conexões significativas e participem de uma aprendizagem social ativa. Nessas plataformas, os educadores podem compartilhar suas experiências, ideias e reflexões, promovendo uma troca contínua de conhecimento. Para aqueles que utilizam essas redes, o aprendizado se estende além do ambiente escolar e do horário formal de trabalho, integrando-se à prática profissional de maneira constante. Estudos ressaltam a importância dessas ferramentas digitais ao ampliar as oportunidades de desenvolvimento profissional e proporcionar uma prática pedagógica mais dinâmica e atualizada (Jones & Dexter, 2014; Marcelo-Martínez, Yot-Domínguez e Marcelo, 2023; Van den Beemt et al., 2018).

Diante do exposto, fica evidente que as redes sociais têm transformado profundamente o cenário educacional e as práticas de formação docente. Ao promover conexões dinâmicas, essas plataformas oferecem aos professores um ambiente propício para o desenvolvimento profissional contínuo, que vai além das atividades formais de capacitação. O aprendizado, que antes se limitava a espaços e horários específicos, agora pode ocorrer de forma fluida e constante, alimentado pela troca de experiências e pela colaboração entre pares. Nesse sentido, as redes sociais digitais emergem como ferramentas fundamentais para enriquecer e complementar o processo de aprendizagem, proporcionando aos educadores e aprendizes da docência oportunidades valiosas de inovação e atualização pedagógica.

Assim, ao investigar se as redes sociais facilitam e ampliam as aprendizagens relacionadas à profissão docente, é essencial examinar se os futuros profissionais consideram essas plataformas como ambientes legítimos para suas práticas educativas e entender os motivos que influenciam seu uso ou não uso. Essa questão será aprofundada na seção de resultados e discussões, onde serão apresentadas e analisadas as percepções dos discentes do curso de Pedagogia, matriculados na



disciplina de Educação e Tecnologias, em uma Universidade Pública do Nordeste do Brasil.

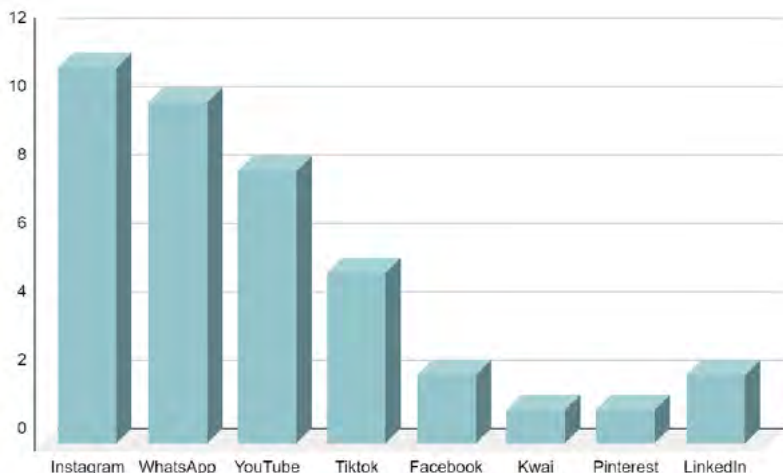
PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE NAS REDES SOCIAIS

O público-alvo do questionário foi composto por discentes matriculados na disciplina de Educação e Tecnologias, que participaram de uma oficina sobre Mídias Digitais na Educação. Ao fim obtivemos 13 respostas que foram analisadas qualitativamente. Para identificação dos respondentes utilizamos a numeração de 1 a 13. O questionário abordou aspectos como a frequência de uso das redes sociais pelos participantes, as formas como essas plataformas são empregadas em atividades relacionadas aos estudos e ao aprimoramento profissional, e as dificuldades enfrentadas por aqueles que não utilizam redes sociais para esses fins. Através deste instrumento permitiu a obtenção e análise de dados qualitativos das práticas dos participantes e das barreiras percebidas no uso das redes.

A análise dos dados buscou identificar padrões e temas relevantes, oferecendo uma compreensão do papel das redes sociais no processo de formação docente e suas implicações para o desenvolvimento profissional na área educacional. As respostas sobre as plataformas de mídias sociais utilizadas regularmente pelos participantes (Gráfico 1) revelam padrões claros e preferências distintas. O *Instagram* destaca-se como a plataforma mais frequentemente mencionada, presente em todas as respostas. Essa alta frequência sugere que o *Instagram* é considerado uma ferramenta essencial pelos discentes, possivelmente devido às suas funcionalidades visuais e interativas, que são particularmente atrativas para o público jovem e engajam os usuários de maneira significativa.



Gráfico 1 - Uso de mídias sociais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

Além do *Instagram*, o *WhatsApp* também aparece com grande regularidade, sendo mencionado em quase todas as respostas. A popularidade do *WhatsApp* entre os participantes reflete sua utilidade como uma ferramenta de comunicação direta e instantânea. Sua capacidade de facilitar interações rápidas e eficientes é crucial para as atividades acadêmicas e sociais dos discentes, desempenhando um papel importante na coordenação de atividades de grupo e na troca de informações.

O *YouTube* e o *TikTok* surgem como plataformas de vídeo amplamente utilizadas. O *YouTube* é citado em todas as respostas, enquanto o *TikTok* é mencionado em muitas delas. A predominância dessas plataformas sugere uma preferência significativa por conteúdo audiovisual. Isso pode refletir uma tendência crescente entre os discentes para consumir e compartilhar informações através de vídeos, que oferecem uma rica variedade de conteúdos educativos e de entretenimento, além de serem visualmente atraentes e envolventes.

Por outro lado, o *Facebook* e o *LinkedIn* aparecem em menor frequência, mas ainda são mencionados em algumas respostas. A presen-



ça dessas redes sociais sugere que, além das plataformas mais modernas e voltadas para o entretenimento, os participantes reconhecem a importância dessas ferramentas para contatos profissionais e interações acadêmicas. O Facebook pode ser utilizado para conectar-se com grupos e eventos, enquanto o *LinkedIn* serve para estabelecer e manter conexões profissionais e oportunidades de networking.

A análise também revela que muitos participantes utilizam uma combinação de plataformas, com *Instagram* e *WhatsApp* frequentemente agrupados com outras como *YouTube* e *TikTok*. Isso sugere uma abordagem integrada ao uso das redes sociais, onde diferentes plataformas são empregadas para diferentes propósitos, como comunicação, aprendizado e entretenimento. Essa combinação pode refletir uma estratégia adaptativa para maximizar a acessibilidade e o alcance do conteúdo, aproveitando as características distintas de cada plataforma para atender às diversas necessidades dos discentes.

Podemos observar como as redes sociais, especialmente as plataformas digitais utilizadas pelos professores, são ferramentas importantes que ampliam os saberes docentes discutidos por Tardif (2012) e aprofundam o conceito de desenvolvimento profissional conforme apontado por De Rijdt et al. (2013) e Marsick (2009). De acordo com Tardif (2012), os saberes docentes são construídos a partir de fontes pessoais, acadêmicas e práticas. No contexto da pesquisa, os professores relataram que utilizam redes sociais como *Instagram*, *YouTube*, e *TikTok* para consumir conteúdos que complementam esses três saberes.

No que diz respeito aos saberes pessoais, a utilização das redes sociais para pesquisar métodos de ensino ou acompanhar educadores que compartilham experiências de sala de aula reflete a apropriação desses saberes no contexto digital. Essa prática está em consonância com a visão de Marsick (2009), que enfatiza a importância das aprendizagens informais, frequentemente moldadas pelas experiências cotidianas dos indivíduos. Ao buscar e compartilhar práticas educacionais em plataformas digitais, os discentes estão ampliando e enriquecendo seus saberes pessoais de maneira dinâmica e interativa.

Em relação aos saberes acadêmicos, o uso das redes sociais para acessar conteúdos educacionais, como vídeo-aulas, palestras, podcasts



e perfis especializados, exemplifica como a conectividade digital pode fortalecer e expandir os saberes formais. Um dos participantes destacou o consumo de podcasts e audiolivros como uma forma de aprofundar conteúdos além do que é abordado em sala de aula. Essas práticas complementam e enriquecem a formação docente, oferecendo novas fontes de informação e perspectivas que vão além do currículo tradicional.

Quanto aos saberes práticos, as redes sociais desempenham um papel importante ao oferecer conteúdos colaborativos e experiências pedagógicas compartilhadas por outros professores. Isso permite a construção de saberes práticos diretamente relacionados ao cotidiano em sala de aula. Um exemplo destacado por um dos respondentes foi o uso do *Pinterest* para buscar recursos pedagógicos e atividades voltadas para a educação infantil. Esse tipo de prática ilustra a conexão entre saber prático e inovação, demonstrando como as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas de forma criativa para aprimorar a prática educacional.

A análise dos dados mostra que a maioria dos discentes entrevistados utiliza redes sociais como uma extensão para seu desenvolvimento profissional. Isso se alinha com o conceito de aprendizagem informal discutido por Marsick (2009) e Tardif (2012), que destacam que o desenvolvimento do docente ocorre tanto em contextos formais quanto informais. Conforme De Rijdt et al. (2013), o desenvolvimento profissional envolve atividades formais e informais que expandem o conhecimento e adaptam a prática pedagógica. No caso da pesquisa, plataformas como *YouTube*, *Instagram* e *TikTok* se configuram como ambientes que facilitam a aprendizagem informal através de vídeos curtos, dicas de outros educadores e recursos multimídia.

De forma geral sobre as mídias sociais, a discente 5 destaca: “(...) Nessas mídia são disponibilizado diversos saberes que podem ser uma ferramenta de apoio no processo de formação docente. Nesse Viés, isso nós ajuda a ir além dos conteúdos socializado em sala.” (Discente 5, Google Forms).

Esse depoimento evidencia a percepção de que as mídias sociais oferecem conhecimentos e recursos que complementam e ampliam



o aprendizado adquirido em sala de aula. A discente sugere que essas plataformas não apenas proporcionam acesso a informações adicionais, mas também contribuem significativamente para a formação docente, permitindo aos futuros educadores explorar conteúdos e perspectivas além dos oferecidos nos cursos formais.

Dentre as mídias, o *Instagram* aparece como uma das plataformas mais utilizadas pelos discentes. O Discente 2 relata que costuma acessar vídeos curtos e objetivos que abordam temas de interesse para sua formação docente. O Discente 3 também faz uso do *Instagram*, segundo ele: “No *TikTok* e no *Instagram*, sigo perfis de educadores e páginas externas para a educação, que abordam dicas práticas, metodologias inovadoras e tendências pedagógicas de forma dinâmica e acessível.” (Discente 3, Google Forms).

Essa fala evidencia a importância do *Instagram* como uma plataforma que facilita a aprendizagem rápida e prática. Outros discentes, como o Discente 4, utilizam o *Instagram* para pesquisas sobre temas específicos de seu interesse, ampliando o acesso a materiais que não estão restritos ao conteúdo formal das aulas. O Discente 7 reforça essa perspectiva: “Acompanho perfis no *Instagram* sobre assuntos do meu trabalho, sobre assuntos relacionados com educação infantil o cotidiano escolar de outras professoras que compartilham em suas redes” (Discente 7, Google Forms).

Esses relatos demonstram que o *Instagram* não oferece apenas informações rápidas e atualizadas, mas também serve como uma ferramenta para aprofundar o conhecimento em áreas específicas e acompanhar práticas pedagógicas de colegas e especialistas.

O *TikTok* também é citado pelos discentes como uma ferramenta útil no desenvolvimento profissional. Na resposta do Discente 3, o *TikTok* é incluído junto ao *Instagram* na função de seguir perfis de educadores, buscando o dinamismo e a acessibilidade dessa plataforma para se manter atualizado com as tendências e metodologias pedagógicas. Da mesma forma, o Discente 8 utiliza tanto o *TikTok* quanto o *Instagram* para acessar dicas práticas relacionadas aos temas que estuda, confirmando o uso dessas redes como um recurso para encontrar sugestões rápidas e de fácil aplicação no contexto educacional.



O *YouTube* é outra plataforma amplamente mencionada. O Discente 6 destaca seu uso para assistir a vídeos sobre temas de apresentações de trabalho. O Discente 7 também utiliza o *YouTube* para assistir a aulas que complementam sua formação profissional, demonstrando como essa plataforma serve como um meio de aprofundar os conhecimentos adquiridos em sala de aula por meio de conteúdos mais extensos e detalhados. O Discente 12 reforça essa tendência ao utilizar o *YouTube* para assistir videoaulas, confirmando sua popularidade entre os discentes como um espaço de acesso a conteúdos educativos.

Por fim, o *Facebook* foi indicado pelo Discente 4 como uma plataforma para realizar pesquisas sobre determinados assuntos, embora seu uso tenha sido menos frequente em comparação com outras redes. Já o *Pinterest*, conforme relatado pelo Discente 7, é utilizado para buscar atividades lúdicas e exemplos práticos de como trabalhar com as crianças, oferecendo um recurso visual rico e inspirador para a prática pedagógica.

Além das respostas sobre consumo, o Discente 11 acrescenta à discussão o tópico da produção de conteúdos ao afirmar:

Recentemente criei uma conta no *Instagram* com o intuito de fazer publicações relacionadas a temas envolvidos na sala de aula no curso de pedagogia. É uma forma que encontro de atualizar outras pessoas e fazer um resumo do que aprendi de forma dinâmica e lúdica. (Discente 11, Google Forms)

Essas observações mostram que, além de extrair informações, os discentes também estão engajados na criação e compartilhamento de conteúdos, contribuindo para uma comunidade educacional mais interativa e dinâmica. A diversidade no uso das redes sociais, como ilustrada pelos relatos, evidencia a adaptação dos discentes às novas formas de comunicação e aprendizagem, destacando a importância de integrar essas ferramentas na formação docente para um desenvolvimento mais completo e atualizado.

A partir dos dados gerados, é possível pensar o impacto das redes sociais no desenvolvimento profissional. O *Instagram* amplia os sabe-



res práticos e acadêmicos ao permitir que educadores sigam perfis de colegas de profissão, publiquem conteúdos relacionados à educação e acompanhem tendências pedagógicas. Isso favorece a socialização profissional e a inovação nas práticas de ensino. O *YouTube* contribui para a integração de saberes acadêmicos e práticos, especialmente por meio de videoaulas e podcasts que proporcionam aprofundamento em metodologias de ensino. O *TikTok* estimula a inovação pedagógica ao compartilhar dicas rápidas e dinâmicas sobre temas educacionais, oferecendo conteúdos curtos e acessíveis que complementam a formação docente.

As respostas dos participantes indicam que os ambientes digitais são amplamente utilizados para várias finalidades no desenvolvimento profissional. Em termos de atualização de metodologias e tendências, muitos discentes mencionaram a prática de seguir perfis de outros profissionais da educação. Essa abordagem sugere uma forma de aprendizagem social que facilita o compartilhamento de metodologias inovadoras e práticas pedagógicas atualizadas. Esse fenômeno está alinhado com o conceito de saber prático descrito por Tardif (2012), que enfatiza a importância da socialização entre profissionais para a constante atualização das práticas educativas.

Além disso, os participantes destacaram a exploração de novos recursos didáticos como uma das principais utilizações das redes sociais. Alguns professores utilizam essas plataformas para buscar materiais e recursos didáticos que podem ser aplicados em suas práticas em sala de aula. Esse comportamento demonstra como as redes sociais podem expandir as possibilidades de aprendizado prático e colaborativo, oferecendo aos educadores acesso a uma vasta gama de ferramentas e recursos que enriquecem sua prática pedagógica.

No entanto, apesar das oportunidades oferecidas pelas redes sociais, também foram identificados desafios associados ao seu uso para o desenvolvimento profissional. Um dos participantes mencionou a distração como uma barreira significativa, que pode dificultar o uso eficaz dessas plataformas para fins educacionais. Esse desafio ressalta que, embora as redes sociais proporcionam muitos benefícios, tam-



bém apresentam problemas relacionados à concentração e à gestão do tempo. Nesse sentido, a reflexão de Goulart (2014) e Recuero (2006) sobre a capacidade das redes sociais de conectar pessoas e promover interações rápidas é pertinente, mas também destaca a necessidade de estratégias para minimizar as distrações e otimizar o uso das plataformas para o desenvolvimento profissional.

O papel transformador das redes sociais na educação é ainda mais evidenciado quando se considera a participação ativa dos educadores nesses ambientes digitais. Conforme discutido por autores como Modolo (2018) e Bertoletti e Camargo (2016), a pesquisa revela que os discentes não apenas consomem conteúdo, mas também participam ativamente ao publicar seus próprios materiais e compartilhar suas práticas com colegas. Essa troca ativa de saberes contribui para uma aprendizagem colaborativa, como ressaltado por De Rijdt et al. (2013), e reforça a ideia de que a formação docente deve ser compreendida de maneira holística, abrangendo tanto as formas formais quanto as informais de aprendizado.

Essas dinâmicas digitais, como apontam Marcelo-Martínez, Yot-Domínguez e Marcelo (2023), favorecem o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação. Ao compartilhar, curtir e comentar, os educadores integram saberes práticos e acadêmicos, ampliando seu repertório de estratégias pedagógicas e promovendo um desenvolvimento profissional contínuo e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo propomos investigar como as redes sociais são utilizadas no desenvolvimento de aprendizagens sobre a profissão por discentes do curso de Pedagogia, focando na forma como essas plataformas contribuem para aprimorar práticas acadêmicas e pedagógicas. A análise qualitativa das respostas de 13 participantes revelou que *Instagram*, *WhatsApp*, *YouTub*e e *TikTok* são as plataformas mais frequentemente empregadas. Essas redes se destacam pela sua funcionalidade e pelo acesso a conteúdos educativos que complementam e enriquecem a formação docente.



Os resultados ainda indicam que as redes sociais desempenham um papel significativo na formação docente ao proporcionar oportunidades para a aprendizagem informal e a atualização contínua das metodologias pedagógicas. O *Instagram*, por exemplo, é amplamente utilizado para seguir perfis de educadores e acessar dicas práticas. Por sua vez, *YouTube* e *TikTok* são valorizados por oferecerem conteúdos audiovisuais ricos e dinâmicos. No entanto, a pesquisa também identificou desafios, como a distração e a gestão do tempo, que podem comprometer a eficácia dessas plataformas para fins educacionais. Assim, o estudo confirma e expande a ideia de que as redes sociais são ambientes valiosos para a aprendizagem informal e a atualização pedagógica, como discutido por Tardif (2012) e Marsick (2009).

Dessa forma, as redes sociais não apenas facilitam o acesso a novos conhecimentos e práticas pedagógicas, mas também promovem uma abordagem mais dinâmica e atualizada na formação docente. Elas favorecem a socialização de saberes e a inovação nas práticas de ensino, integrando-se como ferramentas valiosas no desenvolvimento profissional dos discentes. O artigo ilustra como as redes digitais podem integrar os saberes pessoais, acadêmicos e da prática docente, oferecendo uma nova camada à aquisição de conhecimento. Essa integração reflete a visão de Tardif (2012) sobre a socialização e a prática docente, evidenciando como a conectividade global e a constante atualização de saberes se traduzem em práticas pedagógicas mais dinâmicas e atualizadas.

Para avançar no entendimento desses fenômenos, futuras pesquisas poderiam explorar de forma mais detalhada como diferentes plataformas influenciam aspectos específicos do desenvolvimento profissional e como os discentes podem otimizar os benefícios dessas ferramentas. Além disso, investigar o impacto de estratégias voltadas para reduzir distrações e melhorar a gestão do tempo no uso das redes sociais para fins educacionais seria de grande valor.

Por fim, o presente estudo atingiu seu objetivo ao investigar o papel das redes sociais no desenvolvimento de aprendizagens profissionais dos discentes do curso de Pedagogia, destacando como essas plata-



formas avançaram para o aprimoramento de práticas acadêmicas e pedagógicas. A análise das respostas confirmou a relevância das redes sociais como espaços de aprendizagem informal, atualização metodológica e troca de saberes, além de apontar os principais desafios envolvidos. Dessa forma, este artigo corrobora a importância dessas ferramentas no contexto educacional, oferecendo uma perspectiva sobre seu impacto positivo no processo formativo

REFERÊNCIAS

BERTOLETTI, Andréa; CAMARGO, P. O ensino das artes visuais na era das tecnologias digitais. Curitiba: Intersaberes, 2016.

CHRISTAKIS, Nicholas A.; FOWLER, James H. O poder das conexões: a importância do networking e como ele molda nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

DE RIJDT, Catherine et al. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, v. 8, p. 48-74, 2013.

GOULART, Elias E. O docente nas mídias sociais. Programa de Pós-Graduação em Comunicação–Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGCOM-USCS), p. 110, 2014. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0630-3.pdf#page=12>. Acesso em: 13 mai. 2024.

JONES, W. Monty; DEXTER, Sara. How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, v. 62, p. 367-384, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272017146_How_teachers_learn_The_roles_of_formal_informal_and_independent_learning. Acesso em: 13 mai. 2024.

MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; YOT-DOMÍNGUEZ, Carmen; MARCELO, Carlos. Los docentes y las redes sociales: usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, v. 23,



n. 72, 2023. Disponível em: <https://revistas.um.es/red/article/view/523561>. Acesso em: 19 mai. 2024.

MARSICK, Victoria J. Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, v. 21, n. 4, p. 265-275, 2009.

MODOLO, Artur Daniel Ramos. Formas responsivas no Facebook: curtir, compartilhar e comentar a divulgação científica em rede social. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RECUERO, R. C. Comunidades em redes sociais na internet: proposta de tipologia baseada no fotolog.com. 334 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAN DEN BEEMT, Antoine et al. Teachers' motives for learning in networks: costs, rewards and community interest. *Educational Research*, v. 60, n. 1, p. 31-46, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2018.1426391>. Acesso em: 9 jun. 2024.



KHAN ACADEMY: INOVAÇÃO NA GESTÃO DA SALA DE AULA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sabrina Queiroz¹

Geisielly Rodrigues²

Késsia Mileny de Paulo Moura

Resumo: A gestão da sala de aula é primordial para o professor organizar-se entre as inúmeras responsabilidades burocráticas e pedagógicas, e o professor pode ter o auxílio através de plataformas com o uso das tecnologias. A partir da disciplina de Tecnologia da Educação do curso de Pedagogia da UFMA, com a realização de uma oficina onde era abordado mídias digitais, surgiu o interesse em se aprofundar sobre a plataforma “Khan Academy”. Dessa forma, foi construída a questão da pesquisa, quais sejam: Como a plataforma Khan Academy pode auxiliar o professor na gestão de sala de aula? Dessa forma construímos o objetivo a seguir: Investigar como a plataforma Khan Academy pode auxiliar o professor na gestão de sala de aula. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e a pesquisa empírica com a utilização de um formulário no “Google Docs”. Nos resultados e discussões os participantes da pesquisa apresentaram suas concepções sobre a plataforma na gestão da sala de aula, as discussões da pesquisa revelaram que os estudantes veem a Khan Academy como uma ferramenta valiosa para a gestão da sala de aula. Eles destacam que a plataforma oferece feedback instantâneo sobre seus resultados, acompanha sua evolução em tempo real e promove a autonomia dos alunos.

Palavras-chave: Gestão. Khan Academy. Professor.

1 Discente do curso de Pedagogia - CCIMP, UFMA, Imperatriz, ss.queiroz@discente.ufma.br.

2 Discente do curso de Pedagogia - CCIMP, UFMA, Imperatriz, geisielly.cr@discente.ufma.br



INTRODUÇÃO:

A inclusão da tecnologia no ambiente escolar ainda apresenta desafios para os professores da educação básica, principalmente em relação a gestão da sala de aula, visto que é uma ação primordial para a organização, uma vez que apresentam-se inúmeras atividades pedagógicas e burocráticas. Com isso surgiu a indagação da pesquisa: Como a plataforma Khan Academy pode auxiliar o professor na gestão da sala de aula? Na tentativa de responder essa questão foi elaborado o seguinte objetivo: Investigar como a plataforma Khan Academy pode auxiliar o professor na sala de aula. Dessa forma o presente trabalho visa compreender como a plataforma Khan Academy pode auxiliar os professores durante esse processo de gestão, a presente pesquisa tem como tema: Khan Academy: inovação na gestão da sala de aula para professores dos anos iniciais da educação básica.

METODOLOGIA:

A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, em que primeiramente foi adotado a pesquisa bibliográfica que contribui significativamente para o desenvolvimento do trabalho, visto que através dos materiais analisados, proporcionam coerência e fidedignidade. O interesse pela temática foi através da disciplina Educação e Tecnologias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, polo José Batista de Oliveira, em que os discentes realizaram oficinas apresentando mídias que possam ser trabalhadas na educação, visando reflexão sobre o uso das mídias no âmbito educacional, após as atividades desenvolvidas na disciplina, para a geração de dados, foi utilizado uma pesquisa empírica por meio do formulário no “Google Docs” com duas perguntas abertas, quais sejam: Quais são as percepções sobre a eficácia da Khan Academy na gestão de sala de aula, o segundo questionamento foi, quais as possibilidades de inovação na gestão da sala de aula para professores utilizando a plataforma Khan Academy? Obtivemos a resposta de onze discentes da disciplina de Educação e Tecnologia, após isso, foi realizada a análise dos dados.



RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Uma vez que a tecnologia está cada vez mais presente na educação é necessário refletir sobre seu uso e função. Segundo a autora Kenski (2011) o uso das tecnologias na educação vai muito além de incluir as tecnologias no âmbito educacional, “educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem [...]” (Kenski, 2011, p. 76). Assim se faz necessário que os educadores se aprofundem nos usos e possibilidades dos recursos tecnológicos na educação e em sua prática visando a inovação, planejamento e organização, para que assim elabore propostas pedagógicas com intencionalidade, “[...] é importante que o professor busque conhecer e aprender sobre a ferramenta tecnológica que pretende usar para adequá-la ao seu planejamento” (Silva, Prates Ribeiro, 2016, p. 113). Dessa forma a presente pesquisa poderá contribuir para compreender um desses recursos tecnológicos para auxiliá-los os professores durante esse processo educativo, com ênfase na gestão da sala de aula. A sociedade contemporânea encontra-se imersa em um contexto permeado pela tecnologia, “as pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, para que possam manter a qualidade em seu desempenho profissional” (Kenski, 2011, p. 51). Os profissionais da educação básica dos anos iniciais devem acompanhar as mudanças da sociedade, principalmente em relação às tecnologias, visto que nos dias vigentes a educação apresenta influências das tecnologias. Diante dessa realidade, os educadores têm incorporado recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Segundo Gomes (2011, p. 12)

Uma boa Gestão de sala de aula postula instrumentos tecnológicos e cognitivos que norteiam uma proposta pedagógica de sucesso para a implementação do ensino e da aprendizagem, o que faz do professor um estimulador dentro deste ambiente, compartilhando saberes e responsabilidades para a construção de conhecimento pertinente às exigências contemporâneas através de resultados educacionais positivos”.



A autora destaca que para um desenvolvimento de uma boa gestão da sala de aula é necessário o uso das tecnologias para promover um ambiente de ensino e aprendizagem de qualidade. É com esse objetivo que plataformas digitais, por exemplo, têm sido utilizadas como ferramentas auxiliares na gestão das atividades docentes. Além disso, dispositivos móveis, como smartphones, e jogos digitais têm se tornado elementos comuns nas aulas, promovendo novas formas de interação e aprendizagem.

A plataforma Khan Academy possui acesso gratuito, bastando preencher um cadastro ou utilizar uma conta como a do Google já existente para acessá-la. Tem como proposta levar os educando(as) a conhecer os conteúdos matemáticos e a realização de exercícios matemáticos. É possível utilizá-la em versões para computadores e aplicativos de celulares e/ou tablets tanto para equipamentos Apple como outros por meio de sistemas androids” (Bierwagen, 2024, p. 7).

O professor(a) também tem acesso a feedbacks do resultado das atividades dos alunos, podendo acompanhar o desempenho dos alunos. Dessa forma, em relação a gestão da sala de aula, a plataforma Khan Academy permite que o professor personalize o ensino de cada criança, identificando o nível do desenvolvimento em relação às disciplinas trabalhadas e analisando os avanços individuais. O Khan Academy também possibilita que os professores gerenciem seu tempo e organizem as atividades, planejando as próximas aulas e elaborando estratégias para melhor aprendizado dos alunos. Dessa forma, com dados obtidos em mãos, após a metodologia aplicada, vamos apresentar as análises, reunimos as respostas que contemplam em relação às concepções dos discentes sobre a eficácia da Khan Academy na gestão da sala de aula obtivemos as seguintes respostas: De acordo com os discentes de Pedagogia da disciplina de Educação e Tecnologias, o Khan Academy é uma plataforma que auxilia os professores da educação básica dos anos iniciais na análise das aprendizagens das crianças, acompanhando a evolução de cada uma em relação às disciplinas trabalhadas. A plataforma também permite que os professores e alunos tenham autonomia, com lições interativas e personalizadas, promovendo aulas



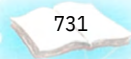
mais participativas e organizadas. Os discentes complementam que com essa plataforma digital é eficaz na gestão da sala de aula, pois apresentam resultados em tempo real da turma, apesar de ser um ambiente amplo e flexível com inúmeras funções, sendo essas: como cursos gratuitos, videoaulas, exercícios interativos, progresso personalizado e comunidade online. Os professores devem utilizar a plataforma com intencionalidade, pois apesar da gama de possibilidades, sem os propósitos pedagógicos coerentes com a realidade da sala de aula, a tecnologia torna-se uma ferramenta sem significado. A tecnologia amplia as possibilidades de ensino e de gestão da sala de aula e para que isso ocorra é necessário planejamento pedagógico. Quando questionados sobre possibilidades de inovação na gestão da sala de aula para professores utilizando a plataforma Khan academy, os discentes responderam: o Khan Academy possibilita inovação na gestão da sala de aula ao permitir ensino personalizado, monitoramento em tempo real, uso do método de sala de aula invertida, integração de recursos multimídia, otimização do tempo de aula e promoção da autonomia dos alunos.

Importante ressaltar, que não basta apenas ter acesso às novas ferramentas tecnológicas, mas é preciso ter a consciência de que uma aula enquadrada no uso de novas tecnologias exige outro desafio a ser enfrentado pelo professor, que é preparar esse ambiente e ter condições de lidar com as ferramentas que se irá utilizar e buscar identificar a familiaridade que o aluno tem com determinada ferramenta (Silva, Prates Ribeiro, 2016, p. 113).

Para um uso efetivo das ferramentas tecnológicas é necessário que o professor conheça a ferramenta e o mais importante fazer uma soldagem e saber se o aluno tem familiaridade com a utilização do recurso tecnológico. Os discentes complementam que com o Khan Academy os professores podem elaborar planos de ensinios inovadores, saindo da monotonia, tornando as aulas mais lúdicas e dinâmicas com a gamificação da plataforma favorecendo a interação do professor com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia na educação apresenta ainda alguns desafios, tanto de acesso ao recurso tecnológico como também de formação pedagógica





para saber como utilizá-los, mas é necessário superar esses desafios para encontrar soluções para a inserção deles na sala de aula para promover o ensino e aprendizado com a utilização da tecnologia. O presente estudo se propôs a investigar como a plataforma Khan Academy pode auxiliar o professor na sala de aula. Foi realizado dois questionamentos por formulário no “Google Docs”. Pudemos constatar a partir das discussões da pesquisa que os discentes apresentam uma concepção positiva para a utilização da plataforma Khan Academy, onde expressam que a plataforma é uma ferramenta que auxilia na gestão da sala de aula ao proporcionar um feedback dos resultados dos alunos e um acompanhamento em tempo real da evolução dos alunos, como também contribui com o processo de autonomia do aluno.

REFERÊNCIAS

BIERWAGEN, Gláucia Silva. PLATAFORMA KHAN ACADEMY NA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Anais CIET:Horizonte*, São Carlos-SP, v. 4, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2507>.. Acesso em: 16 set. 2024.

GOMES, M. DA P. C. A. **As tecnologias da informação e comunicação (TIC's) como ferramenta de ensino e aprendizagem na gestão da sala de aula.** [s.l: s.n.]. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1932/Gomes_Maria_da_Piedade_Costa_Azevedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007. 144 p.

SILVA, I.C.S.; PRATES, T.S.; RIBEIRO. L.F.S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula.

Debat: Rev. Florianópolis, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2016n15p107> Acesso em: 15 set. 2024.



PRÁTICAS DOCENTES COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) EM SALA DE AULA

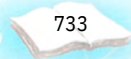
Antonia Thelma Araujo dos Santos¹

Marcos Fábio Belo Matos²

Resumo: A pesquisa aborda o uso das tecnologias digitais em sala de aula e a prática docente. E, partindo deste pressuposto, tem como objetivo geral investigar as práticas educativas e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, embasada em teóricos que contribuem com as concepções acerca das tecnologias digitais (Kenski, 2012; Moran, 2012; 2015; 2017) e as práticas educativas em sala de aula (Pimenta, 2002; Candau, 2008; Arroyo, 2013). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm um importante papel diante da realidade atual, uma vez que abrangem ferramentas digitais, sendo a Internet essencial para potencializar seu uso em sala de aula a partir de práticas educativas. As práticas educativas utilizadas pelos professores contribuem para incentivar e ampliar o uso das TDIC na escola de forma a auxiliar na inclusão digital e social dos alunos. Neste contexto, ao investigar as práticas educativas e o uso das TDICs em suas contribuições no processo ensino aprendizagem, constata-se que estas práticas podem possibilitar ao aluno de forma autônoma adquirir conhecimentos através de ferramentas que potencializam suas competências a partir de métodos inovadores, democráticos e inclusivos, considerando a realidade e as necessidades desse aluno.

Palavras-chave: Práticas Educativas. TDIC. Docentes.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz (UFMA). E-mail: athelmah22@hotmail.com
- 2 Professor Doutor, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz (UFMA) e-mail: marcosfmatos@gmail.com





INTRODUÇÃO

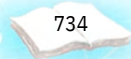
As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm um importante papel diante da realidade atual, uma vez que abrangem ferramentas digitais, sendo a internet essencial para potencializar seu uso, em práticas educativas realizadas pelos docentes em sala de aula, a exemplo das metodologias ativas usadas no contexto pedagógico, embora estas não dependam das TDIC, mas se potencializam com elas.

Para Kenski (2012) as tecnologias não são algo novo, podemos dizer que são tão antigas quanto a espécie humana e foi a partir da criatividade humana que se fez surgir as mais diferenciadas tecnologias. Etimologicamente, o termo tecnologia se traduz desde os artefatos pré-históricos – como a descoberta do fogo ou a invenção da roda – até os objetos mais modernos – como os dispositivos móveis digitais. Com este raciocínio, concebemos que a comunicação, por meio da linguagem, é uma tecnologia, bem como o lápis, a caneta, o papel, entre tantas outras invenções, as quais são consideradas tecnologias no espaço escolar.

Moran (2012) destaca a importância das tecnologias digitais para estimular alunos a realizarem pesquisas e atividades desafiadoras, combinando tarefas integradas dentro e fora da sala de aula, ampliando, assim, as possibilidades de aprendizagem. As TDIC têm um papel de protagonismo na realização de mudanças significativas na educação, pois oferecem oportunidades para uma aprendizagem mais ativa, participativa e criativa, contribuindo assim no aprendizado dos alunos, através do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização, bem como tempos e espaços de aprendizagem (Moran, 2012).

Considerando a presente abordagem, têm-se como pergunta norteadora a seguinte questão: como as práticas educativas e o uso das TDIC podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem? Sendo importante tal percepção para compreender como se dão as práticas educativas no contexto tecnológico.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas educativas e o uso das Tecnologias Digitais de In-





formação e Comunicação (TDIC), no processo de ensino aprendizagem. Para atingir o objetivo proposto, são definidos alguns objetivos específicos: identificar a relevância dos recursos digitais a partir do uso das TDIC em sala de aula; analisar as contribuições das práticas educativas e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino e apresentar as principais práticas educativas e TDIC utilizadas em sala de aula.

Este estudo se caracteriza como um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado sobre a temática, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa qualitativa segundo Minayo (2007), busca trabalhar com um universo de significados, como: aspirações, crenças, valores e atitudes, e esse conjunto de fenômenos humanos pode ser compreendido como uma parte da realidade social, o que permite que o pesquisador pense e interprete as ações dentro de uma determinada realidade. Para empreender o presente estudo, buscamos o embasamento em teóricos como Moran (2012; 2015; 2017), Kenski (2012); Pimenta (2002); Candau, 2008; Arroyo, 2013 entre outros autores que contribuem com as concepções acerca das práticas educativas e o uso das TDIC em sala de aula. As perspectivas educacionais, no que tange às tecnologias digitais, são diversas. Por isso, a mediação docente a partir de práticas educativas inovadoras é significativa e pode contribuir para a qualidade do ensino. Com este pensamento, a pesquisa tem como justificativa a relevância das práticas educativas utilizadas pelos professores para incentivar e ampliar o uso das TDIC na escola.

O DOCENTE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DIGITAL

O contexto atual evidencia realidades diversas com a utilização constante de recursos e ferramentas digitais como computadores e celulares, fazendo com que as práticas educativas necessitem atender às novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem.



É sabido que os desafios na educação, principalmente nas relações professor/aluno, escola/família, na valorização docente, nas metodologias, bem como nas práticas pedagógicas, devem ser refletidas, considerando as problemáticas sociais que contribuem com a evasão e a repetência, por exemplo, e que potencializam as desigualdades na sociedade. Por isso, o processo de ensino deve ser analisado considerando a realidade vigente, ainda mais na era digital, de modo que a organização e planejamento levem em conta os aspectos concretos do contexto da escola e seus sujeitos.

Neste sentido, percebe-se a importância do aperfeiçoamento docente tendo como foco a prática docente de forma dinâmica, ou seja, tem-se a necessidade da ressignificação no processo de construção tanto dos saberes quanto das práticas do professor, práticas que possam ampliar as potencialidades dos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, no processo de ensino, aspectos como a realidade tanto do professor quanto do aluno devem ser considerados em sua construção. No contexto digital, esse aspecto é ainda mais desafiador diante dos entraves, inclusive com relação ao acesso à internet em sala de aula. As tecnologias digitais passam a assumir um protagonismo muito claro, evidente e consciente. Além de condicionar, impactar e definir as dinâmicas de uma Sociedade altamente tecnológica (Moran, 2004) em que estamos inseridos. Portanto, neste novo cenário da educação e sociedade, discutir a formação docente sob as lentes das tecnologias digitais passa a ser necessário para se repensar e reavaliar os processos mediadores da construção do conhecimento na dimensão da escola. No entanto, não dá para deixar no esquecimento a importância e urgência da formação de professores para o uso das mídias digitais. Para Pretto (2010, p.7), “a escola precisa dialogar com as práticas sociais que vêm sendo cada vez mais mediadas pelo digital em rede”.

No que tange à educação na era digital, o papel do professor, segundo Moran (2017, p. 69): “É muito mais amplo e complexo. Não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de



aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos”. A aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à nossa vida, aos nossos projetos e expectativas. Se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, ele se envolve mais. Para Moretto, Wittke e Cordeiro (2018), o professor é visto como sujeito (trans) formador e ativo no processo de pesquisa-ação-formação.

A mediação docente é carregada de intencionalidades, por isso a importância da ressignificação do saber e fazer pedagógico, definindo claramente seus objetivos para contribuir com a formação de alunos em seu processo de ensino. Isso faz com que as tecnologias sejam ferramentas que podem ampliar tais intencionalidades, desde que sejam adequadas às necessidades e especificidades dos alunos com o uso de recursos como celular, tablets e computadores nas aulas.

Porém, no que tange ao uso da tecnologia digital em sala de aula, Alves (2009, p. 15) afirma que “ela, por si, não resolverá o problema da educação, mas, sem ela, dificilmente será encontrada a solução”. O emprego de novos recursos tecnológicos na educação acarretou novas formas de inovação de métodos e práticas pedagógicas em sala de aula.

O professor, em face à realidade social e tecnológica, necessita de formação para que, assim, possa fazer uso de recursos e ferramentas como as TDIC de forma adequada e coerente com a realidade escolar, bem como as necessidades dos alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem. Portanto, o aperfeiçoamento de práticas educativas do professor é significativo no contexto educativo. Diante disso, o professor pode, a partir da utilização das tecnologias, contribuir com o ensino, uma vez que os novos recursos digitais, como as TDIC, possam aprimorar o processo de ensino, preocupando-se com a inovação das práticas educativas para desenvolver novas estratégias para agregar qualidade ao ensino.

A prática educativa necessita de reflexão, ainda mais com uso das tecnologias, a exemplo das TDIC, já que requer do docente cautela, adequação, bem como capacidade para filtrar os reais benefícios destes recursos no processo de ensino. Nesta perspectiva, a família, como



instituição formadora e parceira da escola, deve ajudar no uso das ferramentas digitais em prol da aprendizagem, adequando o tempo de uso das ferramentas digitais pelos jovens no espaço extraescolar.

O processo formativo reflete-se a partir dos aspectos tanto prático quanto teórico, de forma que se complementam, assim o docente deve se preocupar com sua formação inicial e continuada de forma dinâmica e flexível, ressignificando sua prática educativa a partir do uso de métodos inovadores em sala de aula, a exemplo de aulas interativas, em prol da qualidade do processo de ensino. Além da necessidade da verificação se os alunos estão entendendo os conteúdos, uma vez que nem sempre o uso de métodos inovadores significa, necessariamente, que os alunos estejam aprendendo.

Candau (2008, p. 81) defende que a escola, como fomentadora de novos paradigmas educacionais, pode auxiliar professores a trabalharem conceitos e desenvolverem atividades pedagógicas no intuito de “empoderar os sujeitos”. Na escola atual, esse empoderamento pode ocorrer de diversas formas, desde que possibilite relações democráticas, críticas e inclusivas. No processo de ensino, as tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, porém é necessário que seu uso seja adequado à realidade, necessidades e particularidades dos alunos.

Moran (2015) afirma que a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes.

Assim, as práticas docentes no contexto digital necessitam de planejamento para que o processo de ensino seja significativo e de qualidade; além disso, o professor precisa preocupar-se com sua formação de forma constante, a fim de que a prática pedagógica seja inovadora e adequada às necessidades dos alunos, adotando recursos digitais coerentes e inclusivos.

AS TDIC NA SALA DE AULA

As práticas educativas, principalmente na era digital, devem contemplar as múltiplas realidades sociais. Assim, percebem-se os avanços



no âmbito educacional, a exemplo da legislação brasileira que, desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), enquanto documento normativo que visa a garantir direitos básicos como educação, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxeram significativas mudanças no acesso e na melhora na qualidade do ensino.

Um aspecto marcante do atual contexto é o relativismo, seja dos conceitos ou mesmo das práticas, de modo que o docente deve atualizar suas práticas, uma vez que os métodos se modificam conforme as necessidades da sociedade e da educação, diante da realidade da escola e dos alunos, assim o processo de ensino deve se adequar a essa demanda para atender aos alunos diante dessa dinâmica social.

No que tange ao relativismo na educação, Santos (2011) afirma que este inclui a vivência e a aprendizagem do e no cotidiano, apresentando-se como o núcleo da formação dos indivíduos. O conhecimento e saberes são tomados como conteúdos verdadeiramente significativos para os educandos. Assim, ao descaracterizar o trabalho educativo em nome da valorização dos saberes dos indivíduos, minimizam-se as possibilidades de estes avançarem para as esferas não cotidianas de compreensão do real. Para compreender essa afirmação é preciso esclarecer o conceito de cotidiano e não cotidiano.

Santos *et al* (2018) afirmam que as TDIC transformam o modo como as pessoas vivem e aprendem. Essa afirmação fortalece o que já se vinha falando acerca do modo como estas podem modificar as ações das pessoas. No entanto, antes de trazer as contribuições, é importante apresentar alguns desafios da educação diante do uso das TDIC em sala de aula.

Segundo Marcon e Carvalho (2018), apesar da existência de políticas públicas relacionadas à inclusão digital na área educacional, há um caminho enorme a ser seguido, pois nem todas as escolas possuem acesso à rede de internet nem a infraestrutura necessária para que estes programas possam ser utilizados e realmente implementados nos ambientes educacionais.



As TDIC podem contribuir, de formas diversas, no processo de ensino, mas é necessário que o docente saiba reconhecer suas potencialidades em sala de aula, com planejamento e organização didática e metodológica, de acordo com as necessidades dos alunos, assim: As TDIC promovem mudanças na vida das pessoas por meio de suas práticas, das atividades e mecanismos que possuem. Atualmente, a internet tornou-se o local preferível de informação, na transmissão de informação e no seu processamento. Dessa maneira as TDIC estimulam modificações nos indivíduos, sejam elas no âmbito social, no cognitivo ou físico (Ricoy; Couto, 2014, p. 897).

As mudanças provocadas pelas tecnologias se tornam evidentes nas mais diversas esferas sociais, facilitando o acesso a informações, bem como os avanços no contexto educacional, de modo que tecnologias digitais, a exemplo das TDIC, como recursos, contribuem no processo de ensino, de forma ativa e interativa.

Segundo Mattar (2010), a experiência tecnológica no ensino tem que ser abrangente e deve fazer parte do cotidiano, em uma experiência cultural ampla, pois se esperam facilidade na aprendizagem, disponibilidade de recursos e materiais, bem como as novas experiências, no sentido de melhorar seu desempenho e compartilhar conhecimentos.

Na legislação brasileira, alguns documentos normativos prescrevem o uso da tecnologia em prol do processo de ensino, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual defende “Desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação da prática pedagógica, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e de favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2014, p. 27).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018) as TDIC devem ser incorporadas às práticas educativas dos professores potencializando os métodos de ensino, para alinhar as ações pedagógicas à aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos, de modo a possibilitar o acesso a tecnologias e ao conhecimento, favorecendo a inclusão digital dos educandos em sala de aula.

Moran (2017) afirma que a concepção de metodologia ativa surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado



Escola Nova, que defendia uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Essas metodologias se caracterizam pela inter-relação de campos como educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvidas por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Neste sentido, o uso das TDIC pode auxiliar o professor a preparar e a aplicar essas metodologias no ensino.

Conforme já mencionado, a prática docente, com foco no aperfeiçoamento da prática pedagógica, faz-se necessária para estruturar a prática educativa do professor. No que tange ao uso das tecnologias em sala de aula, muitos aspectos devem ser considerados, como nível de aprendizagem do aluno, entre outros, que evidenciam suas necessidades. Moran (2015) sintetiza algumas contribuições possíveis das tecnologias digitais para a educação, mas destacamos principalmente o fato de o aluno poder assumir o papel de aprendiz proativo e participante, sujeito de suas ações e protagonista do seu aprendizado, tendo o professor como mediador e orientador. Para tanto, faz-se necessária uma mudança de entendimento e até de atitude pelos envolvidos; há momentos em que o aluno trabalhará individualmente; em outros, estará em grupos, mas o principal é que todos estejam dispostos a colaborar com sua aprendizagem. As tecnologias digitais possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído conjuntamente, porque haverá interatividade.

O uso das tecnologias, no contexto educacional, requer cuidados, uma vez que tem suas desvantagens ocasionadas pelo uso excessivo dos equipamentos, causando problemas na saúde tanto física quanto mental. Por isso, a filtragem é necessária, seja pela escola ou mesmo pela família.

Sibilia (2012) percebe certo distanciamento entre as práticas que ocorrem na sala de aula e aquelas fora do ambiente escolar. Isso denota a relevância de discutir as implicações das TDIC nos contextos educacionais. Ainda de acordo com esta autora (Sibilia, 2012, p. 181) “[...] enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos





digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em métodos e linguagens analógicas”.

O papel da escola diante das inovações tecnológicas é relevante, no entanto, ele precisa se adequar, modernizar-se diante das novas demandas sociais e, para atender às novas necessidades do contexto, bem como dos alunos, deve ressignificar suas funções com adequações de recursos que incluam a todos.

Arroyo (2013) enfatiza que há a necessidade de a escola e de seus profissionais se renovarem. Conforme pontua, quando impera na escola uma visão acrítica, a tendência é afastar os professores do processo autônomo, fazendo com que estes busquem inovar sem conhecer os reais conflitos e problemas pertencentes à escola em que atuam.

Há uma concepção geral de que as tecnologias não irão substituir os professores ou a escola com seus novos espaços e recursos tecnológicos, pelo contrário, as tecnologias objetivam práticas inovadoras em prol de avanços na qualidade do processo de ensino nos aspectos didáticos e pedagógicos de forma autônoma e crítica. Dessa forma, conforme Moran (2012, p. 29):

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Com o uso das TDIC em sala de aula, os alunos podem ampliar sua autonomia em seu processo de aprendizagem, sendo a mediação docente a ponte, para que este aluno consiga acessar às informações e conhecimentos de forma coerente e crítica, contribuindo assim para a sua formação, tanto profissional quanto pessoal.

Para Kenski (2012), as TDIC fazem parte das atividades cotidianas mais comuns, uma vez que as mídias, há muito tempo, abandonaram suas características de suporte tecnológico ao adquirirem suas próprias lógicas, linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas. Desse modo, as TDIC “[...] interferem no





nosso modo de pensar, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos [...]”, criando “[...] uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (Kenski, 2012, p. 23).

A comunicação e o diálogo são essenciais na apropriação do conhecimento e diante das práticas sociais, principalmente no processo de ensino. Assim, as tecnologias digitais na escola oportunizam a reflexão sobre as ações pedagógicas e formativas em prol de repensar os métodos e estratégias tradicionais que podem limitar o desenvolvimento do aluno, dando espaço para perspectivas reais de mudança no ensino.

Para Moran (2017), o ensinar e o aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. Diante disso, é importante pontuar a parceria com a família, para as práticas educativas quanto ao uso das TDIC em sala de aula, uma vez que, atualmente, os alunos fazem uso das mídias digitais para além da escola.

O avanço da informática vem proporcionando aos educadores grandes variedades de meios e recursos no sentido de auxiliá-los em seu trabalho, ao proporcionar a utilização de instrumentos mais eficazes no que se refere ao ensino em sala de aula. Sendo assim, “É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (Candau, 2016, p. 807).

Neste processo, todos têm um importante papel: o Estado como instituição social, assim como a escola e a família têm responsabilidades diante da educação escolar. Mesmo que o professor tenha um protagonismo no espaço de aprendizagem, o processo de ensino ocorre coletivamente e depende de todos. Portanto, as interações são essenciais dentro dessas relações, pois as tecnologias não operam sozinhas.

Conforme Perrenoud (2000), as tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, transformam as maneiras de se comuni-



car, brincar, de trabalhar e estudar e, neste sentido, as escolas devem acompanhar esse desenvolvimento e se incluir no universo de seus alunos, o que, por consequência, leva à necessidade de capacitação contínua docente.

Diante destas inúmeras demandas, tornou-se necessário buscarmos o entendimento do problema que norteia este trabalho, na medida em que entendemos que os professores não deverão apenas ter o domínio das TDIC e dos instrumentos didáticos que permeiam à docência contemporânea, mas sim, que saibam ensinar de forma significativa, em um cenário em que os alunos protagonizam o seu conhecimento, fazendo o uso dos recursos digitais, com auxílio do professor.

Por isso, romper com os entraves que impactam tanto o acesso como o próprio processo de ensino-aprendizagem se faz cada vez mais necessário, já que a era tecnológica nos oportuniza encurtar certas barreiras como a distância, bem como a democratização do acesso às informações e ao conhecimento. Mas, por outro lado, espera-se que o professor repense o papel da educação, para que possa se impor diante da ideologia dominante, não aceitando suas imposições, para que, a partir de uma mediação comprometida, planejada, adequada e inovadora, o docente, com sua prática educativa, contribua com a formação de um aluno autônomo e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como um espaço de formação social, exige reflexões sobre aspectos pedagógicos e estruturais, no que diz respeito às práticas educativas, tanto no saber quanto no fazer docente em relação ao uso das TDIC, por exemplo, como ferramentas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem. Os avanços, seja no âmbito social ou mesmo na legislação educacional brasileira, evidenciam mudanças significativas que contribuem com estratégias em prol da qualidade da educação.

Neste contexto, ao investigar as práticas educativas e o uso das TDIC, em suas contribuições no processo de ensino aprendizagem, percebeu-se que estas práticas podem possibilitar ao aluno, de forma





autônoma e planejada, a aquisição de conhecimentos por meio de ferramentas que podem potencializar suas competências, a partir de métodos inovadores, democráticos e inclusivos, considerando a realidade e as necessidades desse aluno.

Conclui-se que a relevância dos recursos digitais vai além de sua usabilidade, com contribuições nos aspectos motores e cognitivos dos alunos para além da escola, a partir do uso das TDIC como um conjunto de mídias de tecnologia digital por meio do uso de computadores, tablets ou mesmo dos celulares, entre outros, que podem ser utilizados em sala de aula.

Neste contexto, a reflexão sobre os aspectos práticos e teóricos na atuação docente a partir da escola, enquanto espaço de construção e reconstrução constante na era digital se faz necessária, até mesmo para que se possa analisar fatores como os desafios, bem como as contribuições com o uso das TDIC, desta forma, uma atuação comprometida e planejada por parte dos professores com suas práticas coerentes e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, fará com que os mesmos compreendam que as tecnologias são de suma importância nos espaços educativos e que ao abraçar essas mudanças professores e alunos passam a aproveitar os benefícios que a tecnologia pode oferecer para enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C.T.P. **Composição ao exorbitante – estudo da comunidade virtual “as coisas boas da/para a minha terra” do portal EducaRede**. Tese (Doutorado em comunicação e Semiótica – Cultura e Ambientes Mediáticos – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5209> >. Acesso: em 10.jan.2023.

ARROYO, M. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2013.



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833.

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

CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARCON, K; CARVALHO, M. J. S. **Formação de professores na cultura digital.** In: MILL, Daniel (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus; 2018. p. 271-274. MATTAR, J. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall; 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e Arte:** o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p. 09-29, 2007.

MORAN, J.; MASSETTO, M. T., BEHRENS M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. v. II, PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 19 dez, 2022.

MORAN, J. **Novas Tecnologias Digitais:** reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017.





- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MORETTO, Milena; WITTKE, Cleide Inês; CORDEIRO, Glaís Sales. **Dialogando sobre as (trans) formações docentes**: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. Editora Artmed, 2000. 192 p.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Professores universitários em rede**: um jeito hacker de ser. Motrivivência, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 156-169, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>. Acessado em: 27 Mar. 2022.
- RICOY, M. C. COUTO, M. J. V. S. **As boas práticas com TDIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897- 912, 2014.
- SANTOS, R. Entraves para o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação escolar. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 165-176, 2018.
- SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo / Cláudio Eduardo Felix dos Santos. 268 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. A pulsão por diversão versus a disciplina do aprendizado: as tecnologias da comunicação e a crise da escola. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.



TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESVELANDO ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Ângela do Nascimento de Sousa¹

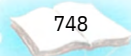
Késsia Mileny de Paulo Moura²

Irisvando Cruz Xavier³

Resumo: O uso de tecnologias digitais na educação tem sido ampliado nos últimos anos, algo que se pode atribuir às facilidades do manuseio dos recursos cada vez mais intuitivos e com potencialidades para o processo educativo, como evidenciamos em publicações científicas sobre as contribuições dessa utilização no fomento do ensino e da aprendizagem. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, também tem sido verificado este movimento crescente de uso de tecnologias. Este texto procurou situar teoricamente algumas contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Por meio de abordagem qualitativa e exploratória, buscou-se subsídios teórico-conceituais que respondessem ao objetivo proposto, a partir de autores como Barba e Capela (2012), Magnabosco (2009), Serafim e Sousa (2011), Marcuschi (2004). Como resultado, percebeu-se que, com a utilização de gêneros digitais, o ensino de Língua Portuguesa é incrementado, por sua vez, desencadeando efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino. Língua Portuguesa.

- 1 Mestranda em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professora da Unidade Integrada Castro Alves, E-mail: angela.ns@discente.ufma.br
- 2 Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Curso de Pedagogia (UFMA/CCIM). E-mail: kessia.moura@ufma.br
- 3 Mestrando em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), professor da U.I. Professora Anna Maria Patello Saldanha. E-mail: irisvando.xavier@discente.ufma.br





INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, abrangendo habilidades de leitura, escrita e análise linguística. No entanto, diversos entraves e desafios têm se colocado à prática educativa e dificultado o processo de ensino-aprendizagem, como carga horária exaustiva, falta de materiais inovadores e desinteresse dos alunos. Diante desse cenário, a integração de tecnologias digitais às aulas de língua portuguesa surge como uma possibilidade promissora para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, contribuindo significativamente para o engajamento, motivação e aprendizagem dos alunos. Este texto tem como objetivo apresentar, a partir de Barba e Capela (2012), Magnabosco (2009), Marcuschi (2004), Serafim e Sousa (2011) algumas contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. As tecnologias digitais mais contemporâneas podem proporcionar mudanças positivas no ambiente educacional, estimular diferentes sentidos e semioses, ampliar o repertório informacional e tecnológico dos alunos e favorecer a criatividade e a diversidade no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a relevância em evidenciar as contribuições que os autores elencam diante da abrangência de recursos disponíveis na promoção ao ensino pode facilitar a tomada de decisão dos docentes, quanto aos usos e apropriações das tecnologias digitais de informação e comunicação, frente a cada desafio que o ensino da língua materna traz.

METODOLOGIA

Por meio da abordagem qualitativa e exploratória, utilizamos a pesquisa bibliográfica como escolha metodológica para responder ao objetivo traçado. Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002) indica tratar-se de um levantamento de referenciais já analisados e publicados, com a finalidade de recolher dados e informações sobre um problema de pesquisa levantado, para o qual se buscam respostas, ou seja,



os textos publicados tornam-se fontes para outras buscas de respostas lançadas, num movimento que faz temas serem problematizados e aprofundados em muitos aspectos. Nesse sentido, a pesquisa do tipo exploratória a partir da bibliografia encontrada pode nos fornecer indícios e caminhos que conduzam a uma melhor delimitação do nosso objeto de estudo do mestrado.

NUANCES DO USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa é, frequentemente, percebido como desafiador pelos alunos, devido às complexidades gramaticais e de escrita. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação por professores se revela um caminho para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Sua incorporação nas aulas de língua portuguesa pode estimular o engajamento dos alunos com os conteúdos, podendo resultar em um melhor desempenho acadêmico. Além disso, pode favorecer, enriquecer e oportunizar diversos instrumentais e gêneros digitais que hoje precisam ser trabalhados, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no fomento a aprendizagem em língua portuguesa, que reconhece a importância da cultura digital na sala de aula, enfatizando nas competências 3 e 5, a urgência de utilização de diferentes linguagens e a criação crítica e reflexiva de tecnologias digitais de informação e comunicação, que permitam que os alunos se comuniquem e desenvolvam autonomia (Brasil, 2017). Também é preciso inovar porque o perfil de discentes que temos encontrado em nossas salas de aula hoje é diferente, já que eles estão imersos em tecnologias digitais e têm desenvolvido outras necessidades, fazendo com que o processo de ensino analógico possa não apresentar resultados tão significativos. A esse respeito, cabe pensar com Moran (2015, p. 39) sobre como “o aluno pode também ser produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupos, contando histórias, debatendo ideias em fóruns, divulgando seus resultados em um ambiente de Web conferência,



blog ou página da Web”. Nesse limiar, estudos que abordam a temática nos indicam uma facilitação do aprendizado, também promovendo um desenvolvimento significativo, tanto no âmbito escolar quanto na vida pessoal dos alunos. Vejamos algumas contribuições a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

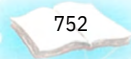
Segundo Barba e Capela (2012, p. 82), as tecnologias modernas contribuem para o desenvolvimento da educação, uma vez que por meio destas o trabalho educacional sofre mudanças positivas e nesse cenário cita-se o processo criativo e dinâmico, uma vez que “estimulam diferentes sentidos, como visualizações multimídia e apresentações, tanto em materiais desenvolvidos pelos professores como para a facilitação de novas oportunidades para a criatividade do estudante”. Nesse viés, compreendemos que um aluno criativo será capaz de evoluir significativamente e com autonomia no seu processo de aprendizagem. Apesar disso, parece-nos que a realidade das práticas está distante do fomento de dinâmicas educativas adotadas em sala de aula. Serafim e Sousa (2011) enfatiza a necessidade de reinvenção das escolas para sua sobrevivência como instituições educacionais. A apropriação dos saberes proporcionados pelas tecnologias digitais é essencial para que os docentes possam sistematizar esses recursos em suas práticas pedagógicas. Entretanto, muitas instituições enfrentam desafios, como a falta de recursos tecnológicos e a resistência de alguns professores em inovar suas práticas, mantendo-se atrelados ao uso exclusivo do livro didático. Sobre esse panorama Moran (2000) destaca que os profissionais do século XXI precisam ser criativos, críticos e transformadores da realidade social. O sucesso da aplicação das ferramentas digitais em sala de aula está diretamente ligado à atitude do professor em relação a essas transformações (Serafim; Sousa, 2011). Ao serem adotados, os recursos tecnológicos “favorecem a diferenciação e a diversidade, proporcionando ao corpo docente uma variedade de ferramentas didáticas e metodológicas com as quais os respectivos objetivos de aprendizado podem ser trabalhados” (Barba; Capella, 2012, p. 82), e a aulas



incrementadas. Sobre as aulas, lúdicas e reinventadas, o ensino de língua portuguesa se torna mais dinâmico, beneficiando os alunos, que devem adquirir as habilidades e competências digitais necessárias para a atuação em sociedade, apropriando-se de outros gêneros conforme apregoado na BNCC, que desenha os gêneros digitais como recursos que contribuem com a comunicação, dimensão relevante e cada vez mais é praticada a partir das plataformas de interação em rede, como as redes sociais digitais. De acordo com Marcuschi (2004), por meio do gênero digital, pode-se trabalhar a oralidade e escrita, assim como ocorre com os gêneros textuais tradicionais, explicitados no ambiente escolar, implicando na sua evolução. Para corroborar, Komesu (2004, p. 112) destaca o blog “concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõe todo o texto veiculado pela internet”. Diante do dito, percebemos que o blog, assim como outros recursos tecnológicos, colabora com o processo da escrita e favorece o desenvolvimento em sala de aula. Nesse contexto, Barros (2012) nos explicita a relevância de organizar materiais educativos para serem utilizados nas aulas amparados pela virtualidade; organizar planos de aulas com os recursos tecnológicos, não apenas como ferramenta digital, mas com o intuito principal de produzir conhecimento. Ademais, notamos que Magnabosco (2009) afirma que a internet em geral colabora para que o aluno seja motivado, resgatando assim os estímulos perdidos. Nesse sentido, há uma evolução nas produções escolares e um desenvolvimento significativo nas aulas de língua materna, principalmente nas aulas de leitura e escrita, despertando o interesse dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, especialmente relacionadas ao hábito de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos apontamentos dos autores acima, fica claro que o uso das tecnologias digitais no ensino da língua portuguesa é importante atualmente. Em resposta ao nosso objetivo, podemos então indicar que as





tecnologias digitais na educação contribuem para a formação de alunos mais aptos a lidar com as demandas contemporâneas, além de oportunidades de diversificar abordagens didáticas do professor que facilitam o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado em relação à realidade digital em que estão inseridos, tornando as aulas que incorporam as tecnologias mais enriquecedoras. Por fim, é evidente a necessidade de novas metodologias que tragam as tecnologias de forma consistente e que transformem a leitura e a escrita no ensino de língua portuguesa em uma atividade prazerosa. Dessa forma, o professor não pode se limitar ao livro didático, como ocorre em muitas aulas tradicionais, as quais também são importantes, de modo que o professor deve, sim, utilizar os recursos tecnológicos. Portanto, a partir das contribuições do presente estudo foi possível perceber que a tecnologia contribui substancialmente nas aulas de Língua Portuguesa, embora haja desafios que precisam ser solucionados, como, por exemplo, a falta de recursos e despreparo dos docentes em relação aos recursos tecnológicos, que necessitam se apropriar de tecnologias digitais da informação e comunicação, integrando-as a suas práticas pedagógicas para promover um ensino mais envolvente.

REFERÊNCIAS

- BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastião. **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: A educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/mw7decx9>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.



KOMESU, Fabiana. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2004. p. 110-119.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e Gêneros Digitais: modificações no ler e escrever? **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, p. 49-63, maio/ago. 2009.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In:

MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. [S. l.: s. n.], 2000.p.84.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZIN NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p.39.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-49.



ESTUDO DE LIMITES POR UMA PERSPECTIVA DO SOFTWARE GEOGEBRA

Antonio Marcos Leite Cavalcante¹

Patrícia Pereira dos Santos²

Resumo: O artigo propõe uma abordagem tecnológica para o estudo de limites, integrando o uso de tecnologias educacionais, especificamente o software GeoGebra. Com uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica e a construção de uma calculadora interativa utilizando software GeoGebra, o objetivo é compreender como essa ferramenta pode facilitar e enriquecer o processo de aprendizagem dos conceitos de limites no ensino de matemática. O estudo inicia com uma explanação detalhada das definições fundamentais de limites e uma introdução ao GeoGebra, destacando suas principais funcionalidades voltadas para o ensino de conceitos matemáticos. Em seguida, é descrita a construção de uma calculadora interativa de limites dentro do ambiente do GeoGebra, que possibilita aos alunos uma visualização dinâmica e prática do comportamento das funções à medida que se aproximam de um determinado valor. Por fim, a pesquisa explora a aplicação da calculadora em casos específicos, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada de funções, desde os mais elementares até os mais complexos. A utilização do GeoGebra mostrou-se eficaz para o ensino e estudo dos limites, pois, além de promover uma visualização clara e intuitiva do comportamento das funções, propor-

-
- 1 Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (2019). Mestrando em Matemática em Rede Nacional pelo programa PROFMAT pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Alto Alegre do Pindaré, antoniomarcosc2015@gmail.com. ID Lattes: 8286470458322155
 - 2 Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí – (UESPI) (2002).
 - 2 Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Piauí – (UFPI) (2007). Especialista em Educação Matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2006). Mestre em Master of Arts in General Management pela Steinbeis University – (SIBE) (2021). Teresina-PI.



ciona métodos mais dinâmicos e interativos de introduzir e consolidar conceitos, facilitando a compreensão dos alunos e potencializando o aprendizado.

Palavras-chave: Geogebra. Limites. Calculadora Interativa.

INTRODUÇÃO

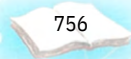
O estudo de limites, abordado em algumas disciplinas das ciências exatas, é o passo inicial para o aprendizado de derivadas e integrais. Para vários estudantes, trata-se de um desafio na vida acadêmica, sendo considerado um conteúdo com alto índice de reprovação. Essa dificuldade reflete-se de maneira significativa, por exemplo, em disciplinas que apresentam esse conteúdo em suas ementas, geralmente é abordado no primeiro período dos cursos de exatas. A falta de domínio sobre o conteúdo de limites impacta diretamente o desempenho nos conteúdos subsequentes, o que gera uma barreira que compromete o progresso acadêmico.

Ao utilizar o software GeoGebra como suporte metodológico para o estudo de limites. Serão analisados algumas funcionalidades e o quanto a ferramenta auxilia o discente a compreender o conteúdo de forma mais simples e interativa, além disso, foi investigado como sua utilização impacta no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do docente.

Ao analisar o GeoGebra em relação às percepções mencionadas buscou-se trabalhar a seguinte problemática: Quais são os benefícios de estudar limites com o auxílio do GeoGebra?

Diante da problemática levantada, com os conteúdos abordados no software foi avaliado se essa abordagem facilita o aprendizado dos estudantes. Além disso, foi analisado se o GeoGebra realmente oferece benefícios como ferramenta auxiliar para os professores.

O GeoGebra é o software que apresenta fácil acesso e está disponível em vários formatos para ser baixado de forma gratuita. Sua interface é bastante intuitiva e sua plataforma disponibiliza cursos de aper-





feioamento para a ferramenta e mantém-se em constante atualização. Tem auxiliado a comunidade matemática em vários aspectos como calculadora gráfica, tornando-se referência nesse meio.

A metodologia empregada neste trabalho consistiu na pesquisa bibliográfica, realizada por meio da análise de artigos publicados em revistas, periódicos, monografias, dissertações e site oficial do Software GeoGebra. Além disso, foi proposto a construção de uma calculadora interativa de Limites dentro do GeoGebra, com o intuito de fornecer uma ferramenta prática que auxilie a compreensão dos conceitos estudados, sendo fundamental para o alcance dos objetivos do trabalho.

O objetivo principal é compreender como o GeoGebra pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no estudo de Limites, ou seja, investigar se o uso da ferramenta traz benefícios para o processo ensino-aprendizagem e propor e desenvolver uma calculadora interativa de Limites dentro do GeoGebra.

DESAFIOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que os estudantes que concluíram o ensino básico tendem a ter um baixo nível de aprendizado em matemática e, conseqüentemente, em suas aplicações (Brasil, 2021). Essa problemática estende-se também ao ensino superior, que enfrenta uma situação semelhante. Como resultado, há um grande índice de reprovação em disciplinas de nível superior que utilizam matemática em suas grades curriculares, como nos cursos de Matemática, Física, Engenharia, entre outros (Vieira; Drigo, 2021).

Uma disciplina comum nos cursos de ciências exatas é Cálculo um ou Cálculo Diferencial e Integral. Nesta disciplina, são abordados conteúdos como Função, Limites, Continuidade, Derivadas e Introdução à Integral, normalmente nos primeiros períodos dos cursos. Este trabalho focará no estudo de Limites, que será o alvo da pesquisa.



Segundo Vieira e Drigo (2021), existe uma taxa significativa de reprovação e desistência, por exemplo, na disciplina mencionada. Alguns dos motivos para o elevado índice de reprovação estão relacionados à ineficiência pedagógica e à formação básica do discente.

A ineficiência pedagógica pode ser atribuída a um modelo de ensino desprovido de sentido, baseado em métodos reducionistas, cartesianos e lineares, expostos de forma formal e discursiva. Além disso, os estudantes enfrentam limitações impostas pelas metodologias de ensino existentes, como a limitação de espaço em salas de aula e a exigência de mera reprodução mecânica e memorização (Vieira; Drigo, 2021).

Diante dessas questões, há uma necessidade de reestruturação das metodologias de ensino no nível superior, surge o software GeoGebra como uma potencial solução.

SOFTWARE GEOGEBRA

Para o desenvolvimento deste estudo, é essencial conhecer o GeoGebra. De acordo com GeoGebra (2022), o software é uma ferramenta de matemática dinâmica desenvolvido por Markus Hohenwarter, útil para praticamente todos os níveis de ensino. Ele é amplamente utilizado nas áreas de Geometria, Probabilidade, Estatística, Álgebra, Planilha de Cálculo e Cálculos Simbólicos em um único sistema simplificado. Neste estudo, daremos ênfase ao uso do GeoGebra para o estudo de Limites.

Ainda segundo GeoGebra (2022), o software possui milhões de usuários em praticamente todos os países, tornando-se líder em matemática dinâmica e apoiando diretamente o estudo e aprendizagem de Ciências, Matemática, Engenharia e Tecnologia.

O GeoGebra pode ser obtido gratuitamente. Para isso, basta acessar o site oficial do GeoGebra, escolher a plataforma desejada e baixar o software. Após a instalação e abertura do software, o usuário encontrará uma área de trabalho composta por várias ferramentas, como ilustrado na Figura 1.



1 Barra de Menus: A Barra de Menus disponibiliza opções para salvar o projeto em arquivo (.ggb) e para controlar configurações gerais.

2 Barra de Ferramentas: A Barra de Ferramentas concentra todas as ferramentas úteis para construir pontos, retas, figuras geométricas, obter medidas de objetos construídos, entre outros. Cada ícone dessa barra esconde outros ícones que podem ser acessados clicando com o mouse em seu canto inferior direito.

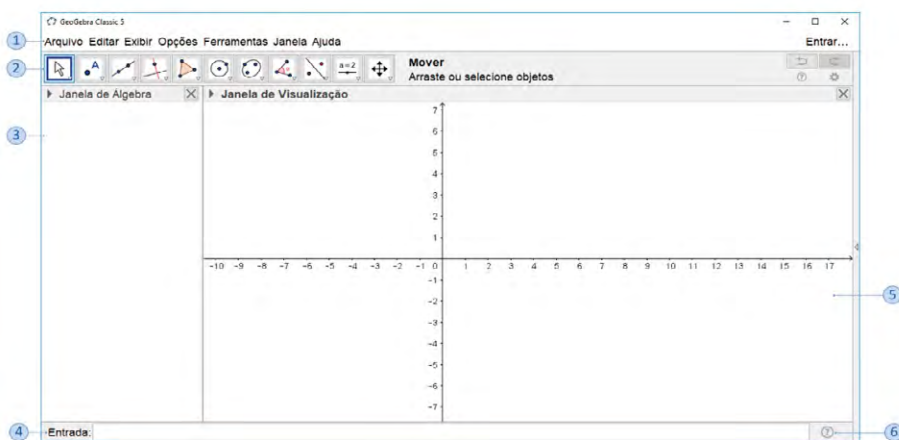
3 Janela de Álgebra: Área em que é exibida as coordenadas, equações, medidas e outros atributos dos objetos construídos.

4 Entrada: Campo de texto para digitação de comandos.

5 Janela de Visualização: Área de visualização gráfica de objetos que possuam representação geométrica e que podem ser desenhados com o mouse, após clicar nos ícones da Barra de Ícones. As construções exibidas na Janela de Visualização também podem ser realizadas via comandos digitados na Entrada.

6 Lista de Comandos: Listagem de comandos predefinidos. Entre eles há comandos relacionados aos ícones da Barra de Ferramentas. (GeoGebra, 2024)

Figura 1: Área de trabalho do GeoGebra, versão 4.0



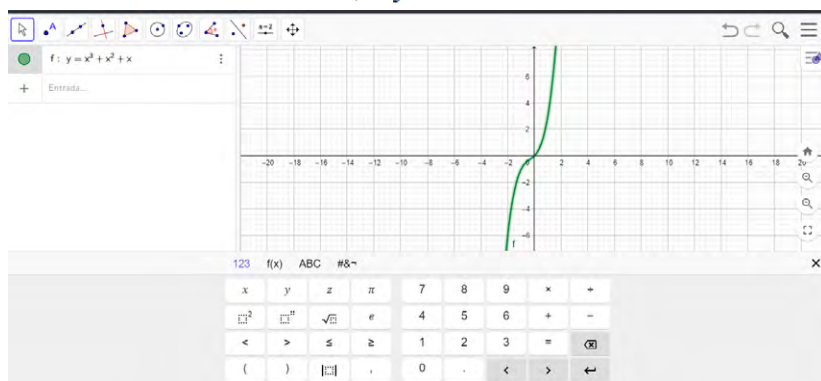
Fonte: GeoGebra, 2024



Neste trabalho os comandos e ferramentas do GeoGebra serão destacados em *itálico*. Veja na Figura 2 a função $y = x^3 + x^2 + x$ plotada na área de trabalho.

A plotagem da função é relativamente simples, com o aplicativo aberto, clique em Entrada para ter acesso ao teclado, com o teclado disponível existe a possibilidade de utilizar os formatos pré-definidos de funções ou construir livremente cada sentença. Para este caso, deve-se clicar em *y*, *sin*al de =, *com*ando x^3 , *variável* *x*, *expo*nte 3, *sin*al +, *com*ando x^2 , *sin*al +, *variável* *x*, *expo*nte 2, *sin*al +, *variável* *x* e finalizar clicando em $\leftarrow$. Seguindo estas etapas a função ficará disponível na *janela de visualização*.

Figura 2: Plotagem da função $y = x^3 + x^2 + x$ no Geogebra



Fonte: Autor utilizando o GeoGebra, 2024

Além disso, são inúmeras as variedades de funções existentes no teclado, por exemplo: polinomiais, modulares, exponenciais, logarítmicas, trigonométricas, etc. Estas funções são estudadas no ensino médio e são elementares no ensino de matemática.

BREVE ABORDAGEM SOBRE LIMITES

Segundo Silva (2022) o conceito de limites é aplicado no intuito de compreender o comportamento de funções quando ela se aproxima

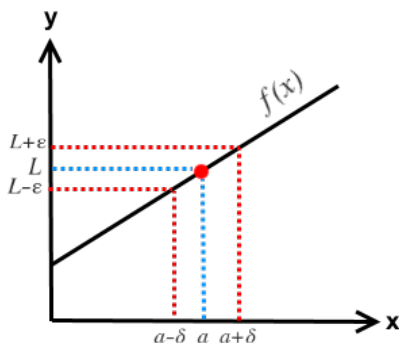


de determinados valores. O conteúdo de limites é amplamente aplicável no estudo de derivadas, por defini-las, assim como, continuidade de funções.

Por definição, Limites: Dado uma função $f(x)$ definida em um determinado intervalo I , chamaremos de limite de $f(x)$ quando x tende a a ($x \rightarrow a$) o valor de L , se para todo $\varepsilon > 0$, existir em conformidade, um valor $\delta > 0$, de tal modo que $x \neq a$ e $a - \delta < x < a + \delta \rightarrow L - \varepsilon < f(x) < L + \varepsilon$ (Lessa, 2022). Observe a Figura 3.

Logo, pode ser expresso da seguinte forma: $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = L$

Figura 3: Definição de limite de uma função



Fonte: Cavalcante, 2014

Perceba que o valor de L do limite não é o valor da imagem da função ao ser aplicado o domínio, são elementos bastante diferentes e que podem induzir ao erro, principalmente quando o limite apresenta indeterminação.

Nesse sentido, podemos introduzir o conceito de continuidade de uma função que está intimamente ligado a limites. Conforme afirma Buffoni (2022) continuidade é definido quando $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = f(a)$ para valores em aa . Deste modo uma função será contínua em aa , se e somente se ocorrer as três condições a seguir:



- I. $\exists f(a)$
- II. $\exists \lim_{x \rightarrow a} f(x)$
- III. $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = f(a)$

Outro fator que deve ser mencionado são os limites laterais. Esses são essenciais para a existência do limite da função em um ponto. Logo o $\lim_{x \rightarrow a} f(x)$ só existe e é igual a L , se e somente se, os limites laterais forem iguais entre si. Portanto: $\lim_{x \rightarrow a} f(x) = L \leftrightarrow \lim_{x \rightarrow a+} f(x) = \lim_{x \rightarrow a-} f(x) = L$ (Buffoni, 2022).

METODOLOGIA ABORDANDO O GEOGEBRA NO ESTUDO DE LIMITES

O ensino de Cálculo Diferencial e Integral é iniciado, praticamente, pelo estudo de limites. Contudo, a metodologia adotada para a explanação desse conteúdo é enraizada em exercícios repetitivos com muito algebrismo, decoreba e explanação sem muito significado (Nunes; Ferreira; Silva; Espíndola, 2020).

Esses métodos tradicionais de ensino de limites são desafiadores e prejudicam bastante o aprendizado, uma vez que, não existem possibilidades, no ato de educar, de relacionar o algebrismo com o comportamento gráfico da função. Logo, o conceito de limites perde força e torna-se uma mera conta a ser resolvida com auxílio de álgebra.

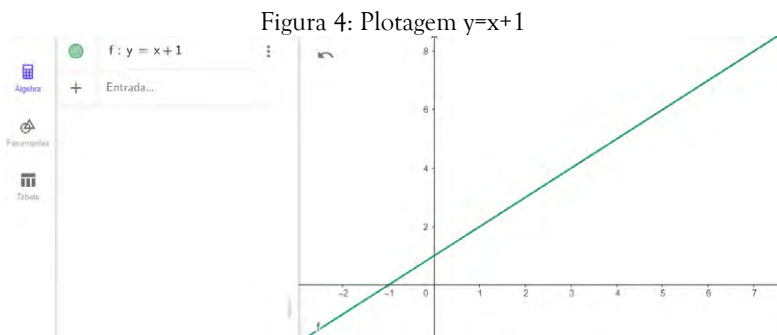
Não existe espaço para compreensão e significado do valor encontrado, ele torna-se um valor avulso. Longe disso, o limite é o ponto auge da solução e diz muito sobre a função estudada. Pois é o único valor do plano que corresponde ao comportamento do gráfico quando se aproxima de um determinado valor do domínio.

Para contornar essa problemática é possível a utilização de algum mecanismo gráfico que represente a função e, assim, pode-se estudá-la visualmente antes, durante ou após (de modo paralelo) a resolução do limite.



O GeoGebra supre essa necessidade gráfica imposta anteriormente, tanto de forma visual e compreensiva como definitiva de solução de um limite (Nagamine, 2023). Por meio, respectivamente, da plotagem do gráfico e do comando *Limite*(*<Função>*,*<Valor>*).

A metodologia deste trabalho propõe a construção de uma calculadora interativa de limites no GeoGebra por meio da definição de limites. Para a utilização do GeoGebra, inicialmente é preciso de uma função, será adotada a função $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ definida por $f(x) = x + 1$, Figura 4, no qual será plotado no GeoGebra por meio da Entrada.



Fonte: Autor utilizando o GeoGebra, 2024

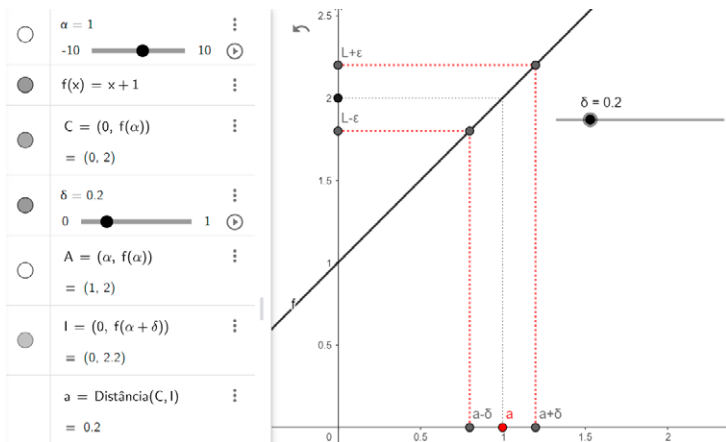
Em seguida, será definido os valores de a e de L , respectivamente, o valor de tendência do limite e o limite de f calculado em a , conforme definição de limite. Para isso, os seguintes comandos devem ser utilizados: a : *ponto*($a, 0$) e L : *limite*(f, a). Ainda, de acordo com a definição, é necessário construir os intervalos 2δ e 2ε utilizando para as abscissas, em torno de a , os pontos: $(a - \delta, 0)$ e $(a + \delta, 0)$ e para as ordenadas, em torno de L , $(0, f(a) - \varepsilon)$ e $(0, f(a) + \varepsilon)$. Nesta etapa é necessário utilizar o comando controle deslizante e criar um controle para δ variando de acordo com a necessidade, neste trabalho será utilizado δ variando de 0.0001 a 1.

De acordo com a definição de limite, tomado um intervalo de centro em a , é preciso encontrar um intervalo de centro em L de modo que para todo x no intervalo das abscissas, o $f(x)$ deverá estar



no intervalo das ordenadas. A próxima etapa, Figura 5, consiste em construir dois pontos no intervalo das abscissas de maneira que se tenha duas imagens no intervalo das ordenadas. Para essa construção, utilize nas abscissas $(a - \delta)$ e $(a + \delta)$ e nas ordenadas $f(a) - \varepsilon$ e $f(a) + \varepsilon$, respectivamente, em seguida, ligue por meio de segmentos tracejados, passando pela função, o domínio a sua respectiva imagem.

Figura 5: Plotagem $y=x+1$



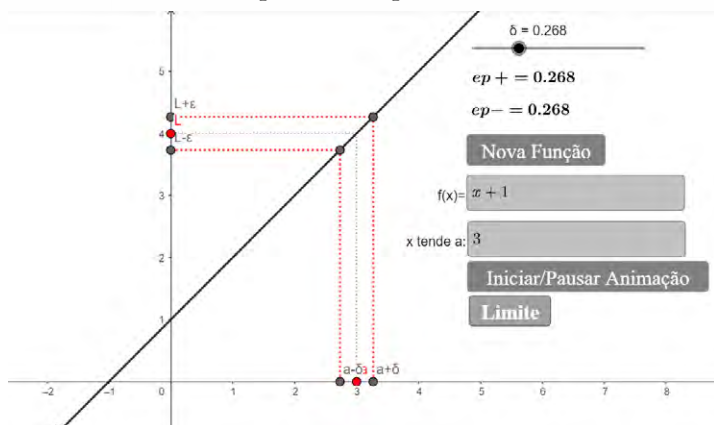
Fonte: Autor utilizando o GeoGebra, 2024

Para ajudar na automação da construção, crie um botão por meio do comando botão para novas funções e a ele vincule, através do comando relação, uma entrada para escrever a função. Junto a isso, construa outra entrada e vincule a ele o valor de tendência a do limite e finalize com um segundo botão para iniciar e pausar a animação vinculado ao valor de δ .

Destaque também em um local na janela de visualização o controle deslizante δ e trace as distâncias de L a $f(a) - \varepsilon$ e $f(a) + \varepsilon$ expondo igualmente essas informações na janela. Conforme pode ser observado na Figura 6.



Figura 6: Plotagem final



Fonte: Autor utilizando o GeoGebra, 2024

A calculadora dispõe dos valores de ϵ e δ de forma interativa de acordo com a movimentação da tendência, elementos essenciais para a compreensão de limite pela definição e os limites laterais; um botão de Nova Função e uma entrada para plotagem da função, este comando é equivalente a *entrada* do GeoGebra e pode ser colocado qualquer função existente no GeoGebra; uma entrada para colocação do valor de tendência do limite; um botão para Iniciar e Pausar animação, este botão faz a calculadora movimentar de acordo com o comportamento da função em relação ao valor de tendência; botão Limite, este botão expõe na *janela de visualização* o valor do limite de acordo com os parâmetros plotados na calculadora; por fim, cada alteração feita nos botões e entradas torna-se visível na *janela de visualização* e modificam o comportamento da animação.

APLICANDO O GEOGEBRA NA RESOLUÇÃO DE LIMITES

De posse de uma versão do GeoGebra que represente graficamente uma função bidimensional pode-se estudar limites abrangendo todos os benefícios comentados anteriormente. A versão que será utilizada, neste caso, será o GeoGebra versão 4.0, já mostrado na figura 1.

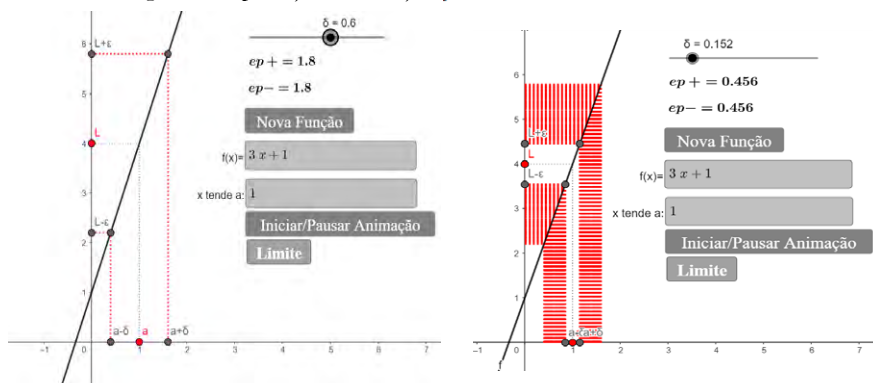


Para isto, serão usadas desde funções clássicas às mais complexas e específicas, com ou sem indeterminações.

Exemplo 1: $\lim_{x \rightarrow 1} (3x+1) = \lim_{x \rightarrow 1} (3x+1) = \lim(3+1) = \lim(4) = 4$

Perceba que a solução, nesse caso, consiste em meramente substituir o valor de tendência de x na função e solucionar respeitando as propriedades algébricas. Porém, grande parte dos discentes limitam-se a essa solução e não compreendem exatamente o que é e o porquê desse resultado. A partir disso, vamos mostrar os fatos que implicaram na solução, Figura 7.

Figura 7: Aplicação da função $f(x) = 3x - 1$ no GeoGebra



Fonte: Autor utilizando o GeoGebra, 2024

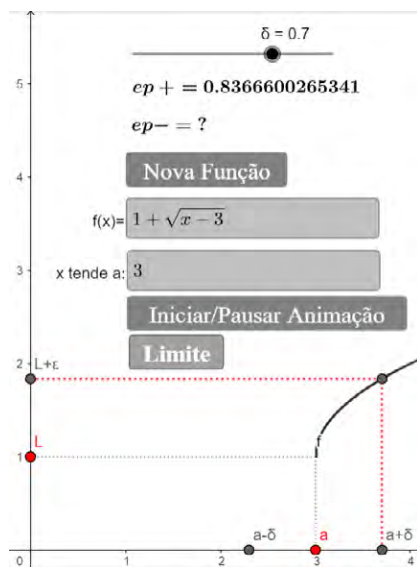
Com a utilização do GeoGebra a solução torna-se mais abrangente, uma vez que, será possível observar o comportamento do gráfico em relação ao valor de tendência, 1, os limites laterais e, assim, verificar qual a região que possivelmente estará a solução, 4. Logo, o discente será capaz de compreender facilmente o porquê que a solução, nesse caso, foi 4. O docente ao utilizar tal metodologia poderá explicar o que realmente ocorre quando se está solucionando um limite de uma função. Assim, foge-se da mecanização tradicional, na qual o discente meramente observa manipulações algébricas.

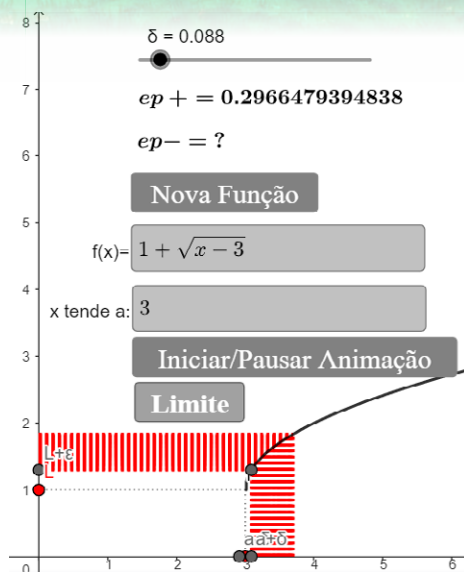


Para limites de funções com restrições de domínio o GeoGebra também é uma ótima forma de observar seu comportamento, uma vez que, a solução torna-se mais exigente.

Exemplo 2: $\lim_{x \rightarrow 3} (1 + \sqrt{x-3}) = \lim(1 + \sqrt{3-3}) = \lim(1 + 0) = 1$, $x \geq 3$, para essa função a resolução aparentemente é simples, contudo, deve-se notar que seu gráfico (Figura 8) apresenta restrição de domínio, pois a mesma só existe a partir da abscissa 3 inclusive. Aparentemente, essa limitação não influencia muito na resolução do limite, mas a mesma é imprescindível, pois estamos estudando comportamento de funções por meio do conceito de limites. Pela figura é possível observar que quanto mais δ diminui no intervalo próximos a 3 mais ε também diminui, e por consequência, a função tende a 1.

Figura 8: Aplicação da função $g(x) = 1 + \sqrt{x-3}$ no Geogebra





Fonte: Autor utilizando o GeoGebra, 2024

Os limites de funções com mais de uma sentença, no qual o estudo do limite consiste em verificar os limites laterais para um determinado valor de tendência, requerem um pouco mais de atenção na resolução, pois apresentam várias restrições de domínio, causando saltos ou furcos no gráfico. O que torna plausível o uso do Geogebra. Observe a seguir um caso.

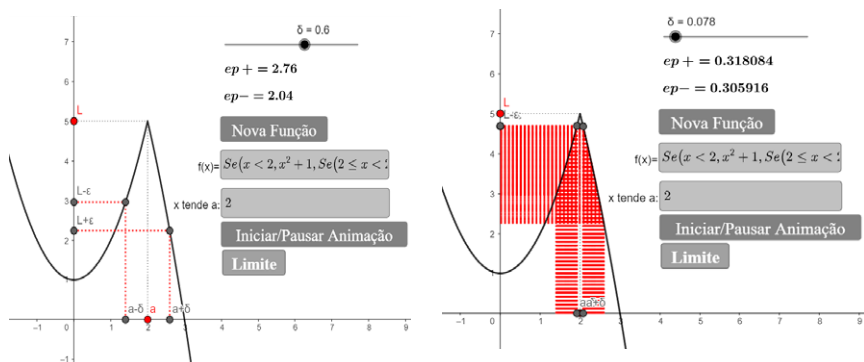
Exemplo 3:
$$h(x) = \begin{cases} x^2 + 1, & \text{se } x < 2 \\ 2, & \text{se } x = 2 \\ 9 - x^2, & \text{se } x > 2 \end{cases}$$

Para funções desse tipo, normalmente é pedido o limite no ponto em que há mudança de sentença, nesse caso, o valor de tendência é 2. Necessitaremos fazer o estudo dos limites laterais, logo:

$$\begin{aligned} x < 2, \lim_{x \rightarrow 2^-} (x^2 + 1) &= \lim (2^-)^2 + 1 & x > 2, \lim_{x \rightarrow 2^+} (9 - x^2) &= \lim (9 - (2^+)^2) = \\ &= \lim(5) = 5 & &= \lim(5) = 5 \end{aligned}$$



Figura 9: Aplicação da função $h(x) = \begin{cases} x^2 + 1, & \text{se } x < 2 \\ 2, & \text{se } x = 2 \\ 9 - x^2, & \text{se } x > 2 \end{cases}$ no GeoGebra



Fonte: Autor utilizando o GeoGebra, 2024

A resolução da questão é mais desafiadora, a existência de sentenças e o furo no gráfico (descontinuidade) tornam o problema mais exigente para o discente, levando-o a perceber as peculiaridades de limites. Para tanto, utilizar o GeoGebra como ferramenta representativa pode auxiliar na resolução, pois descreve as curvas e também as limitações impostas. Pelo gráfico, note que quanto mais os valores tendem a 2, mais a função tende a 5. Desse modo, fica mais evidente a compreensão e a região do limite pedido, Figura 9.

Nas aulas pode ser útil ao professor, por apresentar de forma visual o comportamento da função com tantas sentenças, gráficos inusitados e descontinuidades de forma objetiva. Simplificando o aprendizado por meio da melhoria do método.

Funções que apresentam descontinuidade por meio de saltos ao serem submetidas ao estudo de limites, nos pontos de saltos, são desafios para a análise algébrica do gráfico, especialmente para alunos que tenham dificuldades nesse assunto. Apresentam, assim como as funções com furos, algumas sentenças que as tornam mais complexas graficamente.



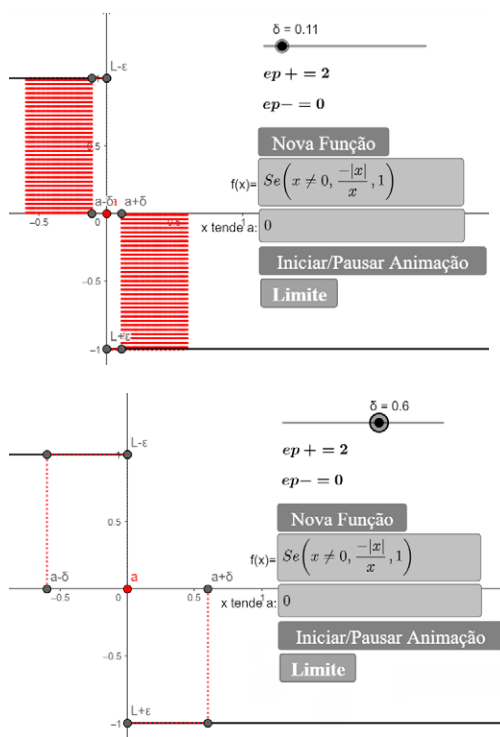
Exemplo 4: $p(x) = \begin{cases} \frac{-|x|}{x}, & \text{se } x \neq 0 \\ 1, & \text{se } x = 0 \end{cases}$

se $x > 0$ então $|x| = x$ e $p(x) = -\frac{x}{x} = -1$, $\lim_{x \rightarrow 0^+}^{(-1)} = -1$

se $x < 0$ então $|x| = -x$ e $p(x) = -\frac{-x}{x} = 1$, $\lim_{x \rightarrow 0^-}^{(1)} = 1$

Como $\lim_{x \rightarrow 0^+}^{p(x)} \neq \lim_{x \rightarrow 0^-}^{p(x)}$ o limite dessa função não existe no ponto 0.

Figura 10: Aplicação da função $p(x) = \begin{cases} \frac{-|x|}{x}, & \text{se } x \neq 0 \\ 1, & \text{se } x = 0 \end{cases}$ no Geogebra



Fonte: Autor utilizando o GeoGebra, 2024



Para esse caso, a visualização interativa da função auxilia o discente a compreender os motivos que fizeram o limite não existir no ponto em questão, Figura 10. O fato de a função apresentar salto na origem faz com que os limites laterais sejam diferentes. O gráfico ao apresentar esse tipo de comportamento pode dificultar algebricamente seu estudo, sendo este fato facilmente contornado pelo uso do GeoGebra. Para o professor, a simples utilização da imagem do gráfico é suficiente para apresentar uma nova forma de explicar limites laterais em funções com saltos.

O Quadro 1 apresenta um resumo dos principais ganhos diante das dificuldades existentes no ensino-aprendizagem de limites.

Quadro 1 - Vantagens do uso do Geogebra

LIMITE	DIFICULDADE	GEOGEBRA
$\lim_{x \rightarrow 3} (1 + \sqrt{x-3})$	Indeterminação para $x < 3$	- Visualização do gráfico; - Comportamento da função explicitando o valor do limite. - Descolamento interativo na função próximos aos valores de tendência.
$\lim_{x \rightarrow 2} \begin{cases} x^2 + 1, se x < 2 \\ 2, se x = 2 \\ 9 - x^2, se x > 2 \end{cases}$	Função com várias sentenças.	- Visualização do gráfico; - Visualização do comportamento dos limites laterais. - Visualização dos domínios e existência da função. - Descolamento interativo na função próximos aos valores de tendência.
$\lim_{x \rightarrow 0} \begin{cases} \frac{- x }{x}, se x \neq 0 \\ 1, se x = 0 \end{cases}$	Função com várias sentenças e salto.	- Visualização do gráfico; - Visualização do comportamento dos limites laterais. - Visualização dos domínios e existência da função. - Descolamento interativo na função próximos aos valores de tendência.

Fonte: Autor, 2024



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado destaca a relevância do GeoGebra como uma ferramenta poderosa no ensino e aprendizado de limites, um conceito fundamental em Cálculo e outras disciplinas das ciências exatas. Dada a complexidade e a importância do tema, que muitas vezes representa um desafio significativo para os alunos, a utilização do GeoGebra se apresenta como uma abordagem inovadora e eficaz para superar as dificuldades tradicionais associadas ao estudo de limites.

A análise revelou que o GeoGebra não apenas facilita a visualização gráfica das funções, mas também proporciona uma compreensão mais intuitiva dos comportamentos das funções próximas aos pontos de interesse. A possibilidade de observar e manipular graficamente as funções pode ajudar os alunos a conectar as definições formais de limites com suas representações visuais, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. A plotagem da função no software oferece uma representação visual clara do gráfico altamente favorável ao estudo, pois, como visto, o conceito de limites envolve o comportamento das funções. A possibilidade de explorar essa dimensão geométrica torna o processo de compreensão do conteúdo mais eficiente e abrangente.

Além disso, o desenvolvimento de uma calculadora interativa de limites dentro do GeoGebra contribui para a prática e exploração do conceito de maneira mais prática e interativa. Esta ferramenta permite aos alunos experimentar com diferentes funções e valores de limites, aprofundando sua compreensão através da interação direta com o software.

Observa-se que, em funções com descontinuidades, o GeoGebra se mostra uma ferramenta valiosa para potencializar a solução dos limites. Em muitos casos, as manipulações algébricas tradicionais podem não ser suficientes para resolver essas funções de maneira clara e coerente, o que dificulta a assimilação completa do conceito de limites. A utilização do gráfico gerado pelo software proporciona uma visualização intuitiva, permitindo uma compreensão mais profunda do comportamento das funções e tornando o estudo desse tipo de problema significativamente mais acessível e eficiente.



Para os docentes, o GeoGebra oferece uma metodologia complementar que pode enriquecer as estratégias de ensino. A ferramenta não apenas facilita a explicação de conceitos complexos, como também proporciona um recurso visual que pode melhorar a eficácia das aulas e a compreensão dos alunos.

Em suma, a incorporação do GeoGebra no processo de ensino-aprendizagem de limites demonstra um potencial significativo para melhorar a compreensão dos alunos e otimizar as práticas pedagógicas dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021.

BUFFONI, Prof Salete de Oliveira. **Capítulo 3 - Limite e Continuidade**. Disponível em: <https://www.professores.uff.br/salete/wp-content/uploads/sites/111/2017/08/a2.pdf>. Acesso em: 06 Jan 2024.

CAVALCANTE, Romirys. **Aula 3 - Definição Formal de Limite**; Vivendo entre Símbolos. 2014. Disponível em: <https://www.vivendoentresimbolos.com/2014/10/curso-calculo-aula-3-definicao-formal-de-limite.html>. Acesso em: 06 Jan 2022

GEOGEBRA. **O que é o Geogebra?**. Disponível em: <https://www.geogebra.org/about>. Acesso em: 06 Jan 2024.

NAGAMINE, André. Definição formal de limites: o GeoGebra pode ajudar?. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.9, n.5, p. 15377-15393, mai., 2023

NUNES, Célia Barros. FERREIRA, Luanne Lima. SILVA, Leonardo Brito. ESPÍNDOLA, Minervina Joseli. O Ensino-Aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral através da Resolução de Problemas no Curso de Engenharia Civil. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SP, v. 17, 2020, p. 01-21-e020029



SANTOS, Maria Bethânia Sardeiro dos e ALMOULOUD, Sasso Ag. Conceito de Limites: estudo das organizações matemáticas e didáticas em livros didáticos. **Revista do Programa de Pós-graduação em educação matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**, Campo Grande, v.7, Número Temático – 2014, p.(537-572), DEZ, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/902/582>. Acesso em: 11 Jan 2022.

SILVA, Marcos Noé Pedro da. “**Limite de uma Função** “; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/limite-uma-funcao.htm>. Acesso em: 06 Jan 2022.

VIEIRA, Daniela de Oliveira Lopes. DRIGO, Maria Ogécia. **Dificuldades de ensino e aprendizagem em matemática no ensino superior na perspectiva de docentes e discentes**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 26, n. 58, p. 323-340, set./dez. 2021.



MAPEANDO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA AUXILIAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Késsia Mileny de Paulo Moura¹

Samantha Moraes de Oliveira Sousa²

Resumo: A importância de recursos tecnológicos digitais que garantam acessibilidade, promovendo a inclusão social dos alunos com deficiência ganha um cenário fértil hoje, tendo em vista que cada vez mais as escolas recebem alunos com condições especiais adversas. Este artigo discute a Tecnologia Assistiva (TA) no processo de inclusão de alunos com deficiência. Tem como objetivo geral mapear mídias digitais que tem como proposição auxiliar o processo de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência. E como específicos, apresentar o conceito e aplicabilidade de algumas TA; discute as implicações da tecnologia assistiva na educação, destacando o cenário atual e a inclusão como perspectiva futura. Trata-se de uma revisão bibliográfica, embasada em autores que abordam o tema proposto, especialmente, Frazão Junior (2020), Galvão Filho (2013), dentre outros. Ao final do texto, as nossas considerações sublinham que estamos avançando com o desenvolvimento de tecnologias voltadas às pessoas com deficiência, principalmente no meio digital, assim como também as pesquisas nesse campo. Entretanto, é um processo que demandará tempo e reconfiguração da sociedade em termos de sensibilidade e ajustes em todas as esferas para que haja uma inclusão efetiva dos referidos sujeitos.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Inclusão. Educação.

1 Doutora em informática na Educação, UFMA, Imperatriz/MA. kessiamileny@yahoo.com.br

2 Acadêmica do curso de Pedagogia, UFMA, Imperatriz/MA. moraissamantha19@gmail.com



INTRODUÇÃO

Podemos analisar que na sociedade atual alunos que possuem deficiência, seja em qualquer idade, enfrentam grandes barreiras quanto ao seu acesso à educação, o que nos evidencia a necessidade de avançar em iniciativas focadas na acessibilidade, com o objetivo de minimizar tais dificuldades e deste modo, poderemos galgar novos paradigmas educacionais. Sabemos, pois, que efetivar as mudanças necessárias é um fator complexo, o que implica dizer que exige tempo e a articulação das esferas sociais, políticas e ações pedagógicas concretas. Para tanto, é necessário pensar no indivíduo com deficiência como parte integrante e participante da sociedade, o que muitas vezes não acontece; pois existe uma grande expectativa sempre no que o outro pode oferecer, e os alunos com deficiência sofrem esse tipo de “pressão” social por não atingir as expectativas, o que gera uma grande segregação.

No âmbito da educação a barreira de acesso e permanência dos estudantes também se destaca, sendo uma dura realidade na sociedade atual. Com vistas a incluir esse público no processo educativo, tecnologias têm sido desenvolvidas e adaptados recursos concretos, que facilitem a aprendizagem dos alunos, como também, as mídias com seus diversos aplicativos estão buscando acolher as necessidades de pessoas com as mais diversas deficiências. Embora essa iniciativa esteja caminhando em passos lentos, temos uma boa perspectiva futura de que a inclusão seja uma realidade palpável.

Podemos destacar que as tecnologias digitais ganharam um espaço considerável nas aulas em várias escolas em diversos lugares do mundo. Embora as plataformas, bem como os aplicativos utilizados pela maioria dos alunos ainda não possuam uma versão adaptada para o público que possuem necessidades educacionais especiais, já é possível notar uma movimentação neste sentido, no meio digital, algumas iniciativas estão se destacando neste quesito.

Deste modo, temos como objetivo geral mapear mídias digitais que tem como proposição auxiliar o processo de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência. E como específicos, apresentar o conceito



e aplicabilidade de algumas TA; discutir as implicações da tecnologia assistiva na educação, destacando o cenário atual e a inclusão como perspectiva futura.

Com esta finalidade, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Logo, a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, com o objetivo principal de descrever elementos e aspectos de um sistema complexo de significados do mundo social (Neves, 1996). Nesse sentido, cabe mencionar também que a pesquisa exploratória possui o papel de levantar informações sobre um determinado objeto, o campo de trabalho deve estar bem delimitando, além de mapear as condições de manifestação desse objeto (Severino, 2007)

Deste modo, trazemos uma revisão bibliográfica sobre o assunto e um mapeamento dos apps que versam sobre a tecnologia assistiva, que podem ser empregados na educação, trazendo acessibilidade aos estudantes com deficiência, o que pode nos conduzir a condutas condizentes a inclusão no âmbito educacional.

Sobretudo, podemos afirmar que investigar as tecnologias assistivas já existentes e suas implicações no processo educativo, analisando novos horizontes que apontam para a inclusão social de estudantes com deficiência é pertinente no sentido de nos conduzir a apontamentos que podem nos nortear acerca do que a Tecnologia Assistiva representa. Ainda, sendo esta, desconhecida por muitos em seu sentido mais amplo, destacamos a necessidade de mais pesquisas na área para que possamos refletir os processos desenvolvidos com vista a avançar em propostas que condizem com as necessidades de estudantes com deficiência.

INCLUSÃO E TECNOLOGIA ASSISTIVA: alguns entrelaçamentos

A inclusão social do indivíduo com deficiência passou por grandes marcos e avanços até os dias de hoje, porém, ainda constatamos frequentemente em nossa sociedade que a segregação se faz presente. Outrossim, na tentativa de melhorar essa questão, ocorre também a



integração de tais indivíduos; o que muitas vezes é confundido com total inclusão. No âmbito escolar a integração diz respeito à incorporação gradativa de alunos com deficiência em escolas regulares, onde o mesmo deve permanecer parte do tempo na sala de aula e outra parte fazendo atividades específicas, geralmente em sala de recursos apropriados para suporte e auxílio no desenvolvimento de habilidades necessárias para uma aprendizagem eficaz.

Já a inclusão parte da ideia de aceitação das diferenças, valoriza todas as pessoas, independente de limitações físicas, intelectuais ou quaisquer outras. A inclusão reafirma a convivência dentro da diversidade, mas para que isso aconteça fornece apoio e condições necessárias para garantir essa acessibilidade.

Ao olharmos para a educação, esta última premissa é verdadeira e é importante enfatizar que devemos cumprir as leis para que, de fato, os alunos com necessidades específicas sejam atendidos dentro de suas particularidades. Conforme a LDB 9394/96, Capítulo V, art. 58 inciso 1º quando necessário, devem ser disponibilizados serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, garantindo assim, igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1996). Podemos analisar que segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, onde apresenta barreiras que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Ademais, é necessário que sejam eliminadas todas as barreiras físicas e comportamentais que possam causar a exclusão da pessoa com deficiência, como atitudes e comportamentos individuais e coletivos que prejudiquem a participação da pessoa com deficiência na sociedade atual.

Podemos ressaltar que o cenário atual exige que nós estejamos atualizados e conscientes de tudo que nos cerca, e pensando na contemporaneidade, na era tecnológica, nos vemos rodeados de ferramentas,



mídias e objetos desenvolvidos a fim de facilitar o ensino-aprendizagem, o que nos permite afirmar que tais facilidades devem ser bem aproveitadas por estudantes e professores com o objetivo de facilitar a compreensão de conteúdos, otimizar tempo, promover autonomia, permitir que todos se adéquem às necessidades atuais de nossa sociedade, que desenvolvam criticidade e que reconheçam as potencialidades e diversas possibilidades que a tecnologia nos oferece.

Quando nos referimos ao uso de tecnologia na educação, temos ciência de que essa relação nem sempre é vista com bons olhos, e que o processo quanto a uma utilização mais crítica ainda não se solidificou. Embora muitos estudantes e professores possam usufruir e compreender que a tecnologia deve ser incluída de modo que faça sentido na vida do indivíduo e que o fato de apenas utilizá-la não garante uma aula inovadora com aprendizagem significativa, há muitos equívocos quanto a forma que a mesma vem sendo utilizada.

Portanto, tal fator não anula a questão de que no mundo em que vivemos é imprescindível que todos se apropriem do uso da tecnologia e que disseminem conhecimentos produzidos, para que estejamos aptos a sermos cidadãos ativos em nosso meio, que estão atentos às mudanças sociais e que podem contribuir para uma mudança de nossa realidade com conhecimentos apreendidos

Partindo deste princípio, devemos lembrar que as tecnologias avançam em uma grande velocidade e está sempre sendo desenvolvida conforme as demandas atuais; a inclusão é um aspecto urgente em nossa sociedade, e olhando desta ótica, a tecnologia deve ser acessível a todos, em se tratando de educação pode facilitar este processo tão desafiador.

Deste modo, destacamos a Tecnologia Assistiva, que, pode ser conceituada, em linhas gerais, como um conjunto de recursos, serviços, dispositivos e práticas que visam promover a autonomia, independência e inclusão social de pessoas com deficiência, que muitas vezes não é utilizada ou ainda que explorada no contexto educacional, pode ser compreendida de forma equivocada, ou seja, a TA ainda não é algo claro em termos de conceito e amplitude para grande parte da sociedade.



Sobretudo, a TA que empreende seus esforços aos indivíduos com deficiência, deve pensar neste público específico, que possui peculiaridades e aspectos que devem ser priorizados, deve possibilitar não só a inclusão, de fato, mas, de acordo com Conte *et al* (2017, p. 6) deve também buscar propiciar a troca de saberes, o que promove o senso de pertencimento e dignidade humana ao permitir a expressão e a formação de relações interpessoais.

Desta forma, é possível analisar que a tecnologia assistiva passa por adequações e reformulações de acordo com as necessidades atuais da sociedade; tendo seu início na Segunda Guerra Mundial, com o propósito de reabilitar pessoas que sofreram danos durante a guerra, como atrofias, surdez, dificuldades cognitivas e danos corporais no geral, o que trazia exclusão social desses indivíduos. A relação desse tipo de tecnologia com a política e com as relações socioeconômicas que envolve é estreita e diretamente intencional ao possuir interesses implícitos. De acordo com Conte *et al* (2017, p.7) essas relações se interligam e mostram mais preocupação “[...] com a produção de artifícios úteis e a prestação de serviços do que com os mecanismos de democratização dessa oferta e seus efeitos sobre a formação humana”.

Durante muito tempo na história a TA teve meramente esse papel de conscientizar as pessoas acerca dos direitos que devem estar alcançados no Estado, tentando evitar também reivindicações futuras. Porém, hoje, o que se espera da tecnologia assistiva é que ela possa ter “[...] um sentido vivo, presente, algo que é próprio do exercício de respeito e valorização do outro” (Conte; Ourique; Basegio, 2017, p. 5-6). Deste modo, é possível analisar que novos comportamentos têm sido exigidos perante o atual contexto na sociedade que vivemos.

Podemos notar que, de acordo com Galvão Filho (2013, p.05) há uma grande dificuldade hoje em termos clareza sobre o que de fato abrange a TA; ainda há diversas dúvidas e controvérsias nesse sentido. Deste modo, para muitos a TA abrange ferramentas médicas utilizadas por fisioterapeutas, por exemplo, já que, essas serão utilizadas no trabalho com pessoas com deficiência. A princípio podemos pensar que sim, já que os recursos estão sendo utilizados para auxiliar de



alguma forma os pacientes a serem mais autônomos, bem como, possuírem mais qualidade de vida.

Entretanto, ainda de acordo com as ideias do autor, esses produtos “[...] não seriam, portanto, recursos do usuário de TA, servindo diretamente para a atividade e participação desse usuário, mas, sim, ferramentas de trabalho dos profissionais da saúde, utilizados para que possam executar melhor o seu labor especializado” (Galvão Filho, 2013, p. 5).

Ressalta-se porém, que se essa concepção de que todos os produtos utilizados por profissionais da saúde são considerados recursos da TA se perpetuar, levando em consideração que muitos possuem um custo alto; logo, teríamos que pensar nos “[...] editais, chamadas públicas de projetos e demais políticas públicas de fomento à pesquisa, desenvolvimento e aquisição de recursos de TA” (Galvão Filho, 2013, p.5). Dessa forma, a maior parte desses dispositivos seriam destinados aos hospitais, clínicas e outras instituições, o que prejudicaria o público das pessoas com deficiência a terem acesso direto a tais recursos para seu uso pessoal diário. Assim, de acordo com este pensamento, os recursos destinados exclusivamente aos usuários finais seriam escassos, o que diminuiria as chances de tais indivíduos serem participantes ativos na sociedade e, por assim ser, autônomos em suas vidas cotidianas.

Podemos analisar que, a falta de informação da sociedade acerca das pessoas com deficiência faz com que esse público seja lesado, bem como os familiares desses indivíduos,

que deveriam ter suporte, bem como total clareza baseada em informações concretas. Segundo Galvão Filho (2013, p. 6), um exemplo muito comum do que vem acontecendo atualmente acerca deste fator é que o mercado, com o objetivo meramente lucrativo, tendo em vista a preocupação de pais e pessoas responsáveis por crianças com deficiência, usam desta situação para atrair “clientes”.

Contudo, com a intenção de exemplificar, o autor aponta que facilmente encontramos “[...] softwares educacionais que se autointitulam como ‘Tecnologia Assistiva para o aprendizado’, ou para a ‘alfabetização, de crianças e adolescentes com Síndrome de Down’ (Galvão Filho,



2013, p. 6). Entretanto, o que o programa entrega são atividades comuns encontradas em várias outras plataformas, até gratuitas, como jogos da memória, atividades de cores, formas, ou seja, não são atividades específicas para uma criança com Síndrome de Down, e nem poderiam ser, já que trazer este aspecto à tona é tentar abarcar uma amplitude de características e peculiaridades que se diferem em cada indivíduo.

Ademais, neste contexto da informática, as mídias utilizadas por pessoas com deficiência, mais especificamente no campo da Educação Especial, principalmente em escolas, também têm sido alvo de equívocos, dado que, somente o fato de uma pessoa com deficiência utilizar tal tecnologia, o que envolve softwares educacionais comuns, como fora citado, não se configura necessariamente como uma TA, como vem sendo classificado.

Podemos nos apoiar, mais uma vez no que o autor Galvão Filho (2013, p. 8) elucida ao mencionar que é possível imaginarmos o caso de dois alunos, sendo um com deficiência e o outro sem, usarem a mesma mídia digital. Os objetivos para ambos seriam favorecer a aprendizagem, desenvolver alguma habilidade, dentre outros. Todavia, para o aluno com deficiência, provavelmente o recurso que ele estaria a utilizar seria considerado Tecnologia Assistiva, enquanto para o outro, uma tecnologia comum na educação. Nesse sentido, os dois alunos estão usufruindo da ferramenta tecnológica com os mesmos objetivos. Dito isto, não há motivos para diferenciar e alegar que o aluno com deficiência está usando um recurso da TA, este fato parece inofensivo mas pode corroborar para atitudes preconceituosas. Logo:

[...] Essa confusão, ou distorção, que ocorre muitas vezes não por má fé, mas, sim, pela necessidade de uma maior clareza conceitual, tem sido encontrada até mesmo em artigos científicos e trabalhos técnicos publicados em anais de eventos na área. De certa forma, é perfeitamente compreensível que isto ocorra, dado que toda reflexão conceitual sobre a TA é relativamente recente, tratando-se de uma área ainda em pleno processo de organização e sistematização (Galvão Filho, 2013, p. 7).

Deste modo, podemos notar que a desinformação muitas vezes nos leva a generalizar e a classificar indivíduos de acordo com a deficiên-



cia, o que é um erro, visto que tendemos a ser simplistas. Em muitas situações em que ocorrem afirmações errôneas não é porque as pessoas têm a intenção de agir com maldade e disseminar preconceito e sim porque não possuem informações concretas e embasadas em fontes seguras. Ademais, como pontuou o autor, as pesquisas acerca da Tecnologia Assistiva ainda são recentes e a sociedade ainda não possui clareza acerca do real sentido e significado da TA.

Conquanto, desenvolvedores de softwares estão começando a criar aplicativos e programas voltados ao público com deficiência, o que é um grande avanço. Ainda que seja uma tarefa um tanto quanto difícil encontrar tais tecnologias digitais, podemos vislumbrar um erguimento de ideais e reflexões que se consolidam em ações afirmativas. Nesse sentido apresentamos a seguir o resultado de nosso mapeamento de TA's para o campo da educação.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS, MÍDIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

Podemos notar que, encontrar aplicativos e programas da tecnologia assistiva na educação e que estejam acessíveis pode ser difícil, tendo em vista as dúvidas que muitos possuem acerca de determinados recursos, sobre serem ou não enquadrados como TA.

Dessa forma, com vistas a conquistar nosso objetivo proposto, pesquisamos a priori no Google por aplicativos da tecnologia assistiva, o que gerou um resultado positivo. Dentre os encontrados, selecionamos 19, logo separamos os que se destinavam ou poderiam ser aplicados na educação, que foram um total de dez apps.

As tecnologias digitais agregam praticidade na vida de quem utiliza, logo os apps selecionados, podem ser baixados nos computadores ou celulares smartphones, sendo estes, apresentados no quadro 1 abaixo.



Quadro 1 – Aplicativos e programas da tecnologia assistiva

Mídia	Proposição da mídia	Onde encontrar
1. Hand Talk	O aplicativo Hand Talk permite acessibilidade a pessoas surdas. O intérprete virtual do Hand Talk, traduz texto e voz do português para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), simultaneamente, permitindo a comunicação entre a pessoa ouvinte e surda.	Disponível para download nos sistemas Android e IOS. Links: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.handtalk (Android) https://apps.apple.com/br/app/hand-talk/id659816995 (IOS)
2. Spread The Sign	Possibilita a acessibilidade de pessoas surdas, uma vez que, traduz a mesma palavra para diferentes línguas de sinais existentes através de vídeos. O app é o maior dicionário de língua de sinais do mundo, com mais de duzentos mil gestos. Digitando uma palavra, é possível ver a tradução em mais de 25 idiomas.	Disponível para download nos sistemas Android e IOS. Links: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.spreadthesign.androidapp_paid&hl=pt_BR (Android) https://apps.apple.com/us/app/spread-the-sign-the-sign-language-dictionary/id438811366 (IOS)
3. TelepatiX CAA	Funciona como um alfabeto, possibilitando que pessoas com distúrbios de fala ou linguagem ou que apresentem limitações de movimentos se comuniquem com mais facilidade.	Disponível na versão gratuita e paga e está disponível para download apenas no sistema Android. Link: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.geraestec.telepatix



4. Google BrailleBack	Foi desenvolvido pelo Google para pessoas cegas e deficientes visuais, permitindo uma combinação do braille e falas para que o usuário entenda os elementos do seu dispositivo. O teclado em braille simplifica a navegação no aplicativo, ao mesmo tempo que as falas guiam o usuário até os ícones.	Disponível para download apenas no sistema Android. Link: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.googlecode.eyesfree.brailleback&hl=pt_BR
5. LetmeTalk	Permite acessibilidade a pessoas com diversos tipos de deficiência, a partir do toque e alinhamento de imagens, é possível formar frases com significado. O app de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) possui uma base de dados com mais de 9.000 imagens fáceis de compreender e que também possibilita a inclusão de outras imagens a partir do dispositivo ou tiradas de máquinas fotográficas.	Disponível para download nos sistemas Android e IOS. Links: https://play.google.com/store/apps/details?id=de.appnotize.letmetalk&hl=pt_BR (Android) https://apps.apple.com/br/app/letmetalk-aplicacao%C3%A7%C3%A3o-gr%C3%A1tis-caa/id919990138 (IOS)
6. Domlexia	O aplicativo de jogo Domlexia foi criado para crianças com dislexia, com o objetivo de ajudar a melhorar a consciência fonológica do jogador.	Disponível para download nos sistemas Android e IOS. Links: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.plotkids.domlexia (Android) https://apps.apple.com/br/app/domlexia-dom-e-as-letras/id1370629282 (IOS)



7. Picto TEA	Projetado para ajudar pessoas com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). busca facilitar a comunicação do usuário com o seu meio, através da comunicação por pictogramas digitais.	Disponível para download apenas no sistema Android. Link: https://play.google.com/store/apps/details?id=ar.com.velociteam.picto-TEA
8. Motrix	Permite que pessoas com deficiências motoras graves tenham acesso a computadores. Através do comando de voz, o usuário é capaz de exercer funções no aparelho, como mexer no cursor do mouse ou acionar aplicativos do Windows.	Disponibilizado gratuitamente apenas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Link: http://intervox.nce.ufrj.br/motrix/download.htm
9. eSSENTIAL Accessibility	Tecnologia assistiva para computadores e smartphones que auxilia os usuários com dificuldades de usar o teclado, ler na tela ou controlar o mouse. Uma de suas funções é que o usuário controle o cursor com movimentos do rosto ou comandos de voz.	Disponível gratuitamente no site da empresa, no entanto, o app é disponível apenas na versão android. Link: https://www.essentialaccessibility.com/pt-br/download-app/
10. Ubook	Disponibiliza mais de 250.000 conteúdos em áudio (livros, revistas, podcasts) em seu catálogo pelo valor de R\$14,90 ao mês, o que possibilita e facilita o acesso a deficientes visuais a diversos gêneros literários.	Disponível para download nos sistemas Android e IOS. Links: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.ubook.ubookapp&hl=pt_BR (Android) https://apps.apple.com/br/app/ubook-audiolivros/id796476765 (IOS)

Fonte: Elaborado pelas autoras



Com base nesta pesquisa, podemos observar que embora a realidade das pessoas com deficiência seja dura com relação à educação, indicativos nos levam a perceber que é possível identificar uma sensibilidade com tais indivíduos, ao passo que são desenvolvidos recursos tecnológicos apropriados e necessários para estes, onde se destacam as mídias digitais. De acordo com Conte *et al* (2017, p. 8) “[...] a TA é essencial para a vida porque facilita o pleno desenvolvimento humano pelas relações e o envolvimento social”. Assim, de acordo com os autores, a compaixão, a empatia e a dignidade humana devem guiar qualquer processo de aprendizagem, o que aponta para uma realidade em todos nós, e implica dizer que quando não nos damos conta da exclusão iminente, precisamos refletir a nossa própria capacidade de apreender.

Podemos ressaltar que a integração social da tecnologia depende de vários fatores, sendo um deles, o acesso à informação, que possibilitará a qualidade de vida, tendo como aspecto relevante a participação social, um dos grandes desafios das pessoas com deficiência, apresentado ao longo deste trabalho. Além disso, corrobora para a formação humana e a interação no cotidiano cultural e político, e em se tratando das tecnologias digitais, a inclusão digital, que é imprescindível a todos os seres humanos. É uma necessidade que todos estejamos inteirados e incluídos na sociedade de forma a contribuir e participar das decisões e para isso precisamos ter acesso às várias esferas presentes em nosso contexto. Sobre tudo, a tônica do desconhecimento de informações acerca da legislação e acesso a recursos para tais sujeitos é verdadeira.

Segundo Frazão Júnior (2020, p. 7) “[...] a Tecnologia Assistiva na Educação Especial não proporciona neutralidade e sim, avanços que devem ser comemorados a partir da superação”, assim o aluno com deficiência pode aprender, criar, interagir e desenvolver habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Tudo isso pode ser desenvolvido com o acesso e direcionamento correto dos recursos disponíveis, principalmente os aplicativos, pela facilidade, liberdade e diversas formas de aprendizagem que apresentam.



No quadro 1 podemos notar que, os aplicativos de 1 a 5 atentam-se para o auxílio da comunicação de pessoas com deficiência, com traduções e imagens. Sendo que o 1 e o 2 são voltados para as pessoas surdas, o 3 se destina a pessoas com distúrbios na linguagem ou limitações de movimentos, o 4 a pessoas cegas e o 5 abrange diversas deficiências que possam limitar a comunicação. Sobretudo, esses apps trabalham na perspectiva de garantir direitos fundamentais onde a comunicação é um destes que apontam para uma ideia de igualdade social, como nos evidencia Conte *et al* (2017, p.7); pois a partir de apps como esse, há a possibilidade de uma maior interação com seus pares, devido as participações em diálogos em diversos locais.

Cabe mencionar ainda que temos aplicativos de jogos que vêm sendo muito utilizados por crianças e jovens, com objetivo de fixar conteúdos e testar conhecimentos; no quadro podemos citar o sexto app, criado em formato de jogo com o objetivo de auxiliar crianças com dislexia. De forma lúdica e interativa, o jogador ajudará Dom, o dragão, através de jogos no mundo das letras, e assim, melhorar a consciência fonológica do jogador. De acordo com Conte *et al* (2017, p. 19) a TA surge com novas propostas para que seja possível trabalhar com as diferenças, onde podemos destacar as práticas pedagógicas, que podem atuar de modo que contemple culturas e pessoas distintas. O jogo é uma ótima ferramenta, tendo em vista a grande aceitação do público infantil, por ter aspecto menos formal e dinâmico.

Ademais, no quadro também consta o aplicativo 7, que foi desenvolvido para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e ainda de acordo com a ideia de Conte *et al* (2017, p. 10), um aspecto muito importante da TA é justamente o atendimento de especificidades de deficiências, e estes adquirem mais confiança para enfrentar barreiras, o que favorece a autonomia.

Os apps 8 e 9 descritos no quadro, possuem a finalidade de auxiliar o estudante com deficiência a acessar seu smartphone ou computador de forma que não exigirá movimentos que envolvam motricidade fina, ou seja, por meio do comando de voz ou movimentos do rosto, por exemplo, o usuário é capaz de exercer funções no aparelho, como me-



xer no cursor do mouse. Estas adaptações nos aparelhos podem fazer com que estudantes tenham acesso a diversos conteúdos, promove a autonomia, permite que o aluno consiga fazer suas próprias escolhas diante daquilo que está acessando.

Por fim, o décimo aplicativo apresenta uma plataforma com uma grande quantidade de livros e materiais em áudio, o que seria um ótimo recurso para estudantes cegos ou com baixa visão. Conforme Galvão Filho (2013, p. 11) o desenvolvimento cognitivo dos estudantes são influenciados diretamente pelo tipo de sistema educacional ao qual estão inseridos.

Dessa forma, é pertinente afirmar que, é necessário que as escolas que ainda possuem modelos rígidos e tradicionais, desconstruam-se e estejam abertas a formação de novos paradigmas da educação, que primam a plena inclusão e formação de saberes que podem ser impulsionados pelas tecnologias digitais que já se fazem presentes em nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos como objetivo mapear algumas mídias digitais de fácil acesso, que tem como proposição auxiliar o processo de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência. Frente ao nosso levantamento, podemos analisar que a tecnologia assistiva contribui significativamente neste processo de inclusão e ensino-aprendizagem na educação. Dessa forma, percebemos que esta temática deve ser mais discutida e pesquisada, pois é ainda desconhecida por muitos, que por muitas vezes possuem ideias equivocadas ou simplesmente não sabem sobre o que é, nem tampouco como deve ser a aplicabilidade da TA.

Entretanto, com a ascensão da tecnologia digital, vemos que diante do atual cenário na luta pela inclusão social de pessoas com deficiência, a sociedade começa a vislumbrar uma realidade na qual predomina o respeito à diversidade. Dessa forma, na educação, destacamos as Tecnologia Assistiva, fruto de diversas pesquisas no campo da educação inclusiva, tendo em vista os acelerados avanços tecnológicos da



atualidade. Assim, percebemos as mídias digitais em lugar de destaque nos recursos da TA, que vêm sendo utilizados e desenvolvidos a fim de auxiliar na promoção do desenvolvimento não só físico, mas, social do indivíduo, onde trouxemos alguns, expostos no quadro 1.

Durante a pesquisa, encontramos também aplicativos com outros fins, mas que possibilitam uma inclusão do indivíduo com deficiência em vários aspectos, como os app: “Guiaderodas” e “Wheelmap” que auxiliam os usuários a encontrarem locais acessíveis já visitados por outras pessoas com deficiências. Nessa mesma perspectiva, também tem o app “Citta Mobi Acessibilidade”, para pessoas cegas ou com baixa visão, no qual, o usuário pode consultar a previsão de chegada do seu ônibus em tempo real, e também, a melhor rota para chegar ao seu destino. Encontramos também o app “Passe Livre para pessoas carentes com deficiência”, sendo este um programa do Governo Federal que possibilita a gratuidade nas passagens para viagens interestaduais a pessoas com deficiência e que possuem baixa renda.

Ademais, foi possível conhecer, durante a pesquisa, o aplicativo “Be My Eyes”, muito utilizado pela comunidade cega, permite que os usuários solicitem ajuda de um voluntário com visão, que será notificado em seu smartphone. Desse modo, o primeiro usuário com visão que aceita a solicitação de ajuda, participa de uma videochamada estabelecida entre os dois usuários.

Sobretudo, é possível notar que, hoje temos aplicativos com a perspectiva de que todas as pessoas devem ter acesso a lugares e experiências que permitam contato social, convívio com o outro, que pode ser por meio de um lazer. A exemplo disso, temos o app “WhatsCine”, que propicia uma experiência satisfatória e confortável para pessoas cegas e surdas no cinema. Além disso, hoje temos também o “Pacote de Acessibilidade do Android”, que é um conjunto de aplicativos de acessibilidade que ajudam os usuários com deficiência a utilizarem seu dispositivo Android da melhor maneira possível, assim como o “CPqD Alcance +”, que facilita o acesso e uso de pessoas cegas ou com baixa visão aos smartphones. O app conta com narração automática da tela e auxilia na maioria das funções do aparelho, como



por exemplo, fazer ligações, checar a porcentagem da bateria, acessar contatos, SMS etc.

Podemos apontar também outro app interessante, encontrado ao longo da pesquisa, o “Virginia ajuda deficientes” auxilia pessoas com dificuldades na fala, pessoas com deficiência congênita, adquirida e/ou temporária, ou para indivíduos internados em hospitais e que não podem se comunicar para que possam utilizar o tablet ou smartphone como comunicador.

Assim, os recursos da TA se destacam por atuar não somente nas deficiências propriamente ditas, mas também nos impasses que elas trazem como consequência para a vida do indivíduo, bem como na quebra de barreiras digitais, proporcionando maior autonomia para as pessoas ao facilitarem a comunicação e acesso a informações necessários.

Podemos analisar que, diante do nosso objetivo traçado no texto, falar em inclusão na educação, é compreender que estamos apontando para a necessidade de um sistema educacional modificado, organizado e estruturado para atender as necessidades específicas, interesses e habilidades de cada aluno. As pesquisas no campo da Tecnologia Assistiva vêm paulatinamente sendo efetuadas, tendo principalmente como base as experiências com as novas tecnologias, que podem compreender de forma mais concreta quais serão os meios mais eficazes para o contexto da necessidade diária de uma pessoa com deficiência, onde podemos afirmar a necessidade destes de acompanhar a sociedade digital.

Afirmamos, assim que, como apontado ao longo da pesquisa, o conhecimento do conceito da Tecnologia Assistiva e o que representa hoje é de suma importância para profissionais da educação e pode atuar diretamente na autonomia do indivíduo com deficiência, que deseja desempenhar funções importantes na sociedade que eAs pessoas com deficiência devem ser participantes ativos no meio que vivem, críticos, conscientes e responsáveis por seu percurso, capazes de executar seus papéis, ainda que existam barreiras em seus caminhos. Para tanto, a reflexão desta pesquisa é relevante no sentido de apon-



tar uma reconfiguração da sociedade em termos de sensibilidade e percepção acerca das necessidades emergentes, bem como os e ajustes necessários em todas as esferas para que haja uma inclusão efetiva dos referidos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Rozimar R; SILVA, Adriano Patrício da, FARIAS, Álisson de Lima; ALMEIDA, Leonardo Rodrigues; SILVA, Paulo Roberto P. **Tecnologias assistivas na educação: ferramentas facilitadoras de inclusão digital. Anais II CINTEDI.** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23296>. Acesso flnem: 09 set. 2024.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana H.; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Minas Gerais: **Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 33:e163600, p. 1-24. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698163600>. Acesso em: 06 set. 2024.

FRAZÃO JUNIOR, Estevam; LEITE, Ederson W. F.; LIMA, Rosana do Socorro C. **Tecnologia assistiva com uso de aplicativo de comunicação e os avanços no ambiente escolar.** Instiuto do Repositório do Amapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/398>. Acesso em: 08 set 2024.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia -FACED/



UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v2i1.7064> Acesso em: 07 set. 2024.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa:** características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v 1, nº3, p. 1-5, 2º SEM/1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf Acesso em: 25 set. 2024.

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



O INSTAGRAM ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Adriana do Vale Soares¹

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira²

Resumo: A utilização da ferramenta Instagram como recurso no processo de ensino e aprendizagem de geografia tem se constituído como uma prática significativa, por isso, neste estudo trataremos sobre o uso desta plataforma como suporte para as aulas desta disciplina, tendo em vista que este espaço tem se apresentado como um canal de grande amplitude e interesse de pessoas de diferentes faixas etárias, sobretudo jovens e adolescentes. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o Instagram como um recurso dinâmico e complementar no ensino dos conhecimentos geográficos. Compreendemos que a aprendizagem de geografia deve se constituir de forma prazerosa e atrativa aos estudantes. Esta pesquisa trata-se de um relato de experiência realizada em turmas do Ensino Médio Regular da Escola Estadual Professora Marcelina Noia Alves-anexo V, localizada no município de Alto Alegre do Pindaré-MA. Empregou-se como metodologia a revisão bibliográfica, de caráter descritivo, a abordagem qualitativa com uma reflexão teórica pautada na plataforma Instagram como possibilidade de recurso para o ensino a partir da página do Instagram “geo.grafandopelomundo”, na qual se buscam temáticas geográficas como a cultura popular brasileira, bem como a utilização das funções do aplicativo como, perfil, stories, feeds, hashtags, podcast entre ou-

- 1 Graduada em Geografia, docente do ensino médio, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA.
- 2 Professora adjunta da Departamento de Letras/UFMA, doutora em Informática na Educação, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA.





tros. Para fundamentação do trabalho teremos como aportes teóricos: Recuero (2009), Andrade (2019), Moran (2012), Cury (2018) e outros. Os resultados da experiência apontam que a plataforma Instagram pode ser um suporte de estudo pela abrangência de suas funcionalidades que dispõe de ambientes interativos. Sendo assim, pode facilitar a aprendizagem e proporcionar a extensão dos assuntos abordados nas aulas de geografia.

Palavras-chave: Tecnologia digital. Instagram. Geografia. Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O atual estágio contemporâneo tem se mostrado propício à ampliação das discussões teóricas a respeito das redes sociais como ferramenta pedagógica. Pensando nisto, este estudo tem como propósito realizar uma experiência sobre as contribuições do uso do Instagram no ensino aprendizagem de geografia, tendo em vista que a plataforma se constitui como um importante canal com grande possibilidade de troca de conhecimentos, sobretudo por conquistar grande apreço por jovens e adolescentes, além de ser um canal de grande difusão cultural, que pode ser utilizado para fins pedagógicos.

A experiência foi realizada em turmas do ensino médio regular da rede estadual do Maranhão, no Centro de Ensino Professora Marcelina Noia Alves Anexo V, localizada no povoado Nova Brasília, no município de Alto Alegre do Pindaré-MA. A proposta em utilizar a página do Instagram “geo.grafandopelomundo” como apoio nas aulas de geografia justifica-se por entender que muitos estudantes já faziam uso dessa rede social, ao observar o quanto os estudantes visualizavam e curtiam fotos e, vídeos e postagens sobre atividades promovidas pela escola. O perfil já existente era usado apenas para divulgação das atividades efetivadas. Partindo desse pressuposto e entendendo que seria necessário ampliar e intensificar as atividades da página, por se tratar



de um ambiente de grande visibilidade ao considerar o seu alcance de público e das informações e do potencial de aprendizagem que resolvemos efetivar esta investigação.

O trabalho foi realizado em um período de três meses, com um grupo de doze estudantes, dentre as atividades propostas se destaca: a criação de conteúdos como live e compartilhamento instantâneo de vídeos, imagens e materiais diversos envolvendo a cultura popular, a partir dos seus principais espaços, a exemplos, o story, studygram e perfis especializados.

As redes sociais oferecem um ambiente rico em informações, permitindo aos alunos a exploração de diferentes culturas, paisagens e problemas socioambientais em tempo real, assim como pode se tornar um ambiente de publicação das atividades produzidas pelos estudantes, em que possam compartilhar experiências. O conjunto dessas funções propõe uma multiplicidade de canais de acesso aos conhecimentos geográficos relacionados a cultura popular. Tendo em vista, que a implementação desses meios planejadamente, com objetivos

claros e vinculados ao componente curricular de geografia não incula o fazer educativo de sala de aula, e sim complementa e enriquece o acervo didático-metodológico dos professores de modo a favorecer a percepção intelectual dos estudantes.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem bibliográfica e qualitativa, através da revisão teórica de pesquisadores que se propuseram a investigar a utilização do Instagram como instrumento pedagógico no ensino-aprendizagem da geografia cultural no contexto do ensino médio regular. A efetivação desta investigação se deu mediante ao banco de dados do Google Acadêmico, para então realizar uma seleção de obras como dissertações, teses e artigos que dialogam com ao tema abordado. Para a fundamentação do trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica, de autores que se propuseram a estudar a temática abordada, tendo como principais teóricos: Recuero (2009), Andrade (2019), Moran (2012), Cury (2018).

O presente relato está estruturado em cinco partes: Introdução; Tecnologias digitais na educação contemporânea, desafios e possibili-



dades; O uso pedagógico do Instagram na construção do conhecimento geográfico; Resultados e Discussões e Considerações finais.

Ao considerar o Instagram como aplicativo gratuito, acessível aos jovens, pouco explorado por muitos professores como recurso didático-pedagógico, levantamos assim a questão problematizadora. De que forma o uso do Instagram pode otimizar o ensino da geografia como recurso didático pedagógico?

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As tecnologias têm se constituído como agente de mudanças na sociedade ao longo dos tempos, sobretudo nas últimas décadas. Nesse contexto de transformações estruturais e funcionais, o emprego das novas tecnologias tem direcionado e mudado a forma como vivemos e como nos relacionamos. Mais do que nunca, essas inovações estiveram tão presentes nos mais diversos campos do conhecimento. É nesse contexto de novas exigências que o sistema educacional precisa urgentemente de uma reestruturação quanto aos métodos de ensino. Para Oliveira (2009, p. 33)

As exigências da contemporaneidade inauguram novas relações entre trabalho, ciência, tecnologia e educação, determinando a necessidade de um projeto educativo, com vistas à formação de diferentes profissionais, trabalhadores e produtores de conhecimentos, cidadãos consumidores, novos protagonistas da sociedade atual.

Para tanto, faz-se necessário nesse momento histórico contemporâneo refletir sobre os desafios para o uso das novas tecnologias. Sabemos que existe um paradoxo entre a situação de mudanças na sociedade e o que de fato é empregado nas relações sociais. Isso reflete na qualidade de ensino ofertado, sobretudo na escola pública.

O universo escolar está muito distante dessa conjuntura social, pois muitas escolas brasileiras ainda convivem com realidades arcaicas: não possuem as ferramentas das novas tecnologias digitais ou quando



possuem são insuficientes; muitos professores não disponibilizam de conhecimentos suficientes para utilizar de maneiras corretas os recursos e por fim não há oferta de um percurso formativo destinados aos professores sobre como lidar com essas novas técnicas em sala de aula. Sem contar que alguns professores insistem em continuar apenas com a utilização das práticas antigas.

É certo que esse cenário vem mudando ao longo do tempo, ficando mais visível principalmente no período pandêmico, em que muitos educadores tiveram que conviver com as aulas virtuais, sendo obrigados a fazer uso de novas práticas de ensino, aprenderam a se reinventar e proporcionar novos ambientes de aprendizagens. Nessa mesma perspectiva Garcia et al. (2020, p. 24) acrescenta.

O ensino remoto impulsionou o uso de novas tecnologias, m dias e ferramentas digitais e, dada a variabilidade dos recursos e das estratégias, em como das práticas, a escolha deve ser definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Diante do exposto e da diversidade de instrumentos tecnológicos digitais disponíveis, é crucial que os educadores adotem recursos que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem,

objetivando elevar o desempenho dos estudantes nos conteúdos propostos, bem como provocá-los a uma reflexão os conteúdos explorados e a realidade em vivem.

Com base nos estudos de Parada (2019) essa perspectiva nos proporcionar afirmar que, os sistemas digitais podem ser vistos como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Pois estão em conexão com ambientes sociais nos quais os estudantes estão inseridos, em contato com os computadores, laptop, tablete, celulares, aonde acessam jogos eletrônicos, plataformas

virtuais, e-mail, Instagram, Facebook, blog, games, comunidades virtuais, YouTube e entre outros. Sabemos que para a efetivação plena desse processo não, é algo tão simples, por serem necessárias políticas públicas que estruture desde os aspectos estruturais (disponibilidade de internet com velocidade suficiente e com grande amplitude para



o uso nos diversos espaços escolares a formação docente e monitoramento das ações vinculadas no processo.

Conforme pesquisa realizada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), “os dados apontam que no Brasil 73% das redes municipais de ensino não possuem uma área e/ou equipe específica dedicada ao planejamento e à implementação de ações para uso de tecnologias digitais nas escolas”. CIEB (2023). Nesse contexto emblemático, Moran afirma que “O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. (...) Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos”. (Moran, 2007, p. 90). Isso nos propõe a situação urgente em constituir caminhos práticos, que seria dado início pela formação docente.

Com base no que coloca Lacerda, o processo de atualização e qualificação dos processos educativos se constituem na priorização do treinamento sistematizado dos docentes, buscando conhecer e discutir meios de introduzir as tecnologias no campo educacional de maneira atender expectativas atuais. Em meio a esses desafios há uma discrepância quanto ao que se espera pelo fato de os modelos teóricos educacionais não atenderem as exigências da atual sociedade. Infelizmente não há uma preparação nos processos formativos para auxiliar os professores a acompanhar essas mudanças. É certo que a tendência é o aprimoramento das práticas pedagógicas, uma vez que seremos impulsionados pelo adensamento do mundo semiotizado pautados pelas tecnologias digitais, ou então nos tornamos obsoletos.

Segundo os estudos de Moran, Masetto e Behrens (2007), “décadas atrás, bastava ser competente em apenas uma habilidade; agora a complexidade da tarefa é muito maior, dada as atuais demandas sociais e escolares”. Sendo assim, os espaços escolares precisam ofertar momentos formativos com a intenção dos docentes ampliarem suas práticas de salas de aulas. Considerando a situação vigente, essas mudanças requerem uma reestruturação na formação pedagógica dos profissionais da educação para a construção de práticas de ensino com objetivos e resultados precisos e eficazes.



O INSTAGRAM ENQUANTO RECURSO EDUCATIVO

O Instagram, também chamado carinhosamente pelos jovens de “Insta”, teve sua origem em 2010, produzido por Kevin Systrom, norte-americano e Mike Krieger, brasileiro, conforme Colaço (2023). O Instagram é um aplicativo programado para possibilitar a publicação e produção de conteúdos, permitindo que seus utilizadores se interrelacionem reciprocamente em tempo real. O seu uso pode ocorrer por meio de um telefone celular ou computador com acesso à internet. A velocidade na propagação de informações ou assuntos por meio do hashtag, é uma particularidade que diferencia o Instagram de outras plataformas já existentes. Dentre suas principais funcionalidades estão: o feed, stories, direct, live e hashtags.

Feed - espaço que se encontram todas as postagens, pode ser compartilhado imagens e vídeos que demonstrado no perfil da página. Pode ser favorável a postagem de atividades, desafios, e consulta de conteúdo, além de seguir hashtags e marcar outros consumidores. Quanto as postagens no feed, Thiel (2018), faz um alerta quanto à publicação de textos longos, pode se tornar pouco atrativo e não favorecer a aprendizagem. Algumas mudanças no feed de notícia do Instagram e aspectos que se destacam.

Stories - função que fica situado na tela principal do Instagram. Essa utilidade dispõe de muitos itens interativos com grande potencial de engajamento. O professor pode compartilhar vídeos, músicas, murais, mapas cartográficos, mapas mentais, mensagens, produzir enquetes, perguntas abertas ou fechadas, atividades produzidas pelos estudantes entre outros. As postagens ficam acessíveis por 24h. Dentre as possibilidades de uso didático das as funcionalidades do stories do Instagram.

[...] uma delas seria a de um método de avaliação. O professor pode utilizar-se das enquetes como alternativas de perguntas para elaborar questões objetivas de múltipla escolha, nesta, o professor poderá ter acesso à porcentagem de respostas, bem como quem votou em cada alternativa. (Duarte, 2022, p.50)



No entanto, o story é um canal de grande amplitude e que pode ser adicionado vários recursos que poderá ampliar e contribuir na construção do saber geográfico. Além de tratar-se de um artefato que favorece a interação didática para além das recomendações da sala de aula.

Directv - é o bate-papo do Instagram, ambiente que propõe a comunicação assertiva entre estudantes e professores e alunos. Esse recurso é um canal que favorece o envio de informações de modo para um contato específico ou para grupos direcionados pelo docente, além de ser eficiente para trocas de experiências e tirar dúvidas, local, os quais são encaminhadas as respostas ou comentários dos stories. Este ambiente é privativo na comunicação entre os usuários. Nesse contexto é importante destacar que

O sujeito professor tem um papel importante como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações (Pontuschka, 2009, p.262).

Desse modo, a atribuição do direct se apresenta pela sua importância no espaço virtual na produção de saberes, tendo em vista a facilidade de comunicação e interação entre estudantes/ estudantes, professores e estudantes. Nesse caso, o professor precisa desempenhar o papel de mediador do processo de construção do conhecimento.

Live - no âmbito digital a denominação *live* quer dizer “ao vivo”, originou-se em 2016 e vem ganhando notoriedade por ser considerada um meio de produção de conteúdo. Caracteriza-se por efetuar transmissões em tempo real, caso os participantes estejam de acordo pode ser gravada. Um dos recursos do Instagram de grande utilidade, pode ser usado para apresentar temáticas, compartilhar assuntos com outras turmas ou grupos de estudos, além de servir para aprofundar os conteúdos mais complexos. De acordo com Diana Puertas (2021), para ter uma live de excelência é preciso pensar no cenário a ser realizada, ambiente com boa iluminação pode ser natural ou artificial, bem como selecionar alguns equipamentos como celular, computador, câmera, microfone e internet de boa qualidade.



IGTV- ferramenta de vídeo que que embora esteja integrada na página do instagram, está disponibilizada em aplicativo. Para acessá-la dentro da plataforma é necessário clicar no ícone

de tv em justaposição ao Directv. Neste canal podem ser postado vídeos de até 10 minutos com permanência para visualização.

Hashtags - recurso que tem a função de classificar e agregar temáticas. Ao utilizar o (#) em contextos como exemplos: #geografiaecultura, #geografia, #culturapopular, #geografiainterativa e #diversidadecultural, pode ser encontrados assuntos produzidos para auxiliar docentes e estudantes. É essencial também criar hashtags de atividades produzidas em sala de aula, para que seja apreciada pelos estudantes e acompanhada por responsáveis de alunos, assim como visualizadas por outros grupos de usuários (Nova escola, Santos 2020).

Para tanto, é importante que o docente seja capaz de compreender as funções do Instagram para então utilizá-lo de modo a conduzir o processo de construção dos estudantes, bem como proporcionar uma reflexão sobre as temáticas estudadas.

O USO PEDAGÓGICO DO INSTAGRAM NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Os métodos e recursos tradicionais da geografia escolar precisam ser ressignificados e ajustados conforme a realidade da sociedade atual. [...] “para conseguir captar a atenção dos alunos, as práticas pedagógicas tradicionais já não bastam. A sala de aula é transformada em um grande teatro, no qual os manter atentos por 55 minutos é o desafio!” (Giordani, 2016, p.50)

É evidente que nos últimos anos, muitos elementos tecnológicos foram inseridos no contexto de vida das pessoas e no espaço da educação escolar. No entanto, a escola ainda se mantém presa ao modelo tradicional de ensino, que pode ser explicado por diferentes fatores, desde a aquisição de instrumentos à aprovação e execução dos novos métodos de ensino. Muitos docentes ainda vivem aprisionados a teorias e práticas arcaicas como exemplos, as metodologias obsoletas e



recursos defasados. Mediante esse cenário de transformações, Duarte (2022, p. 40) afirma que.

é imprescindível que o professor de geografia (assim como de outras ciências sociais e humanas), construa junto aos seus educandos, uma relação de trocas baseadas no desenvolvimento crítico reflexivo, desconstruindo artefatos como as plataformas digitais, que são vistas como algo que “desvia” os sujeitos da aprendizagem. Porém, é preciso ver essas e outras plataformas como um artefato aliado na construção do aprendizado, haja visto o seu poder de atratividade para os jovens estudantes.

A chegada dessa nova geração tem se constituído como um grande desafio, aos professores e as instituições de ensino, visto que cada vez mais os jovens estão entrelaçados e conectados as redes sociais. Ao longo das últimas décadas o uso das redes sociais, inclusive o Instagram tem sido crescente tanto na esfera social, profissional e educativa, assume um canal de comunicação, interação e de aprendizagem. O fato é que, nessa nova conjuntura social, os antigos hábitos como exemplo o professor no centro das discussões com aulas expositivas apenas, está perdendo espaço. As inovações tecnológicas que vem assumido novas posturas e influenciando o modo de vida das pessoas ao ponto de perderem o interesse pelos ambientes acadêmicos. Os estudantes não conseguem realizar atividades que precisem ficar por muito tempo concentrado e isso torna o ofício docente uma grande batalha.

Contudo, ao passo que as redes sociais assumem esse papel crucial e ganham o favoritismo da nova geração, os ambientes educativos ainda os percebem como espaços de interatividade apenas. Muitos instrumentos estão sendo incorporados gradativamente em nossas vidas, não sendo mais considerado algo novo ou desconhecido. Este entendimento é reforçado por Cury (2018, p.62) que cita, “Os professores estão presentes na sala de aula e os alunos estão noutro mundo”. Mediante essa problemática, é notável que o professor, em especial de geografia, precisa se apropriar de metodologias que envolvam dispositivos que despertem o interesse dos estudantes, de maneira a ampliar as oportunidades de constituição dos saberes.



Oliveira et al, (2021) afirma que para usufruir da rede social Instagram como instrumento pedagógico é preciso antes de tudo compreender o seu papel no contexto empregado, de modo que o aplicativo seja utilizado de diversas formas, como um espaço de aprendizagens e interatividade com atividades relacionadas a cultura popular no contexto do componente curricular de geografia.

O Instagram pode ser uma fonte de pesquisa poderosa no ensino e aprendizagem de geografia, ao possuir inúmeras funcionalidades que permite a produção e o compartilhamento de uma infinidade de conteúdos e pode ser utilizado como instrumento de apoio as aulas de geografia. Os alunos poderão acessar outros perfis que publicam informações sobre geografia

como a exemplo: National Geographic Brasil(@natgeobrasil), Geografia interativa (@geografiainterativa). Ainda mais por ser um espaço gratuito e de fácil acesso por jovens e adolescentes. Para tanto, é importante frisar que a eficácia do aplicativo no contexto pedagógico deve ocorrer mediante um planejamento ordenado e com avaliação constante, com intuito de erradicar alguma inconsistência ou buscar outros métodos que melhore o desempenho na aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas pedagógicas exigem que os docentes busquem por recursos que priorizem a capacidade dos estudantes no desenvolvimento de suas habilidades e autonomia para lidar com situações do cotidiano e da sociedade contemporânea. Nesse trecho serão abordadas as descrições dos resultados da investigação realizada na turma da 2ª série do Ensino Médio, no Centro de Ensino professora Marcelina Noia Alves, Alto Alegre do Pindaré-Ma. A realização das atividades objetivou a compreensão das funcionalidades do Instagram como recurso para ensino de geografia, possibilitando uma reflexão e uma mudança de postura na maneira de ensinar e aprender. O assunto selecionado para ser explorado foi a “Cultura popular brasileira”, uma vez que já era assunto proposto para as aulas.



Ao se tratar de novos recursos implementados nas aulas, foi perceptível o interesse e expectativas dos alunos, já que muitos já recorrem ao Instagram no seu cotidiano, percebendo então o quanto essa ferramenta poderia ser utilizada na aprendizagem dos conteúdos propostos nas aulas de geografia. A princípio realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as principais funções do Instagram como: Feed, Stories, live, DirecTV e hashtags, mediante uma roda de conversa. Cada dupla recebeu o nome de uma função do “Insta”, aos quais descreveriam e apresentariam uma atividade que poderia ser realizada na respectiva função.

A tarefa foi importante para compreensão das funcionalidades da ferramenta, pois nem todos os estudantes sabiam manusear todas as funções exploradas. Alguns estudantes se destacaram por apresentarem maior habilidade e ajudaram aqueles com menor grau de entendimento. Logo na sequência os alunos foram instruídos a responderem um questionário disponibilizado no perfil “geo.grafandopelomundo” utilizado para o desenvolvimento das atividades. [1] O Instagram é a rede social favorita? [2] Como utiliza o Instagram? () nunca () poucas vezes () muitas vezes; [3] Já utilizou alguma ferramenta do Instagram como suporte para aulas? Se sim, qual? [4] Qual a função do Instagram que você mais utiliza? () STORIES () FEED () DIRECTV.

As perguntas foram inseridas nos stories e para surpresa todos os estudantes da 2ª série, totalizando quinze alunos, responderam às perguntas e o incrível é que alguns discentes da 1ª e 3ª series entraram na “onda” e responderam também. Levando em consideração as respostas obtidas pelos estudantes da 2ª série:

- 1º story - doze alunos responderam “sim” em definir o Instagram como rede social favorita, três apenas responderam “não”, ficando evidente a afinidade pela ferramenta;
- 2º story, em que se pergunta como usam o Instagram, dez alunos responderam “muitas vezes”, enquanto, cinco optaram por “poucas vezes” não houve opção para alternativa “nunca”;
- 3º story - dois alunos escreveram “sim” quanto a ter utilizado o Instagram como suporte para estudo, os demais afirmaram



“não” no quarto story aonde se pergunta sobre as funcionalidades mais utilizadas por eles, dez alunos colocaram “Stories e DirecTV,” três opinaram pelo “feed” e dois pelos “stories” somente.

Caso opte por esta sugestão é só apagar o parágrafo anterior e colocar este em preto, retirando minhas observações.

Conforme os resultados das respostas, percebe-se que, embora a maioria dos alunos considerarem o Instagram a rede social favorita e fazerem bom uso de alguns recursos, este é pouco trabalhado como recurso pedagógico. Para tanto, os professores precisam se apropriar dessa rede social tão presente na vida dos discentes, organizando um planejamento com objetivos bem definidos.

Segundo Alves, Mota e Tavares (2018) vivemos em um tempo em que as redes sociais promovem mudanças na atuação e no comportamento das pessoas, inclusive na forma se de comunicar, condicionando a expectativa do discente no que trata a educação escolar. Essa discussão tem provocado uma reflexão sobre os recursos inseridos nas práticas educativas, se de fato tem despertado e aguçado o interesse da geração que se faz presente.

Na atividade subsequente, os estudantes produziram “Mapas Mentais” sobre a cultura popular brasileira, os quais foram organizados em grupos e tiveram como apoio vídeos e textos publicados no feed e nos stories do Instagram em forma de QR code, para fundamentação na realização da tarefa. Os mapas mentais de autoria dos discentes foram produzidos no Canva e com assuntos variados sobre a cultura popular brasileira. Foram publicados no feed e nos stories em formato de carrossel, cada slide representando uma divisão do mapa com assunto e conceitos relacionados.



Figura 1: Mapa mental -autoria dos alunos



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/DAWXX5RIng/?igsh=MXh0ZnM0YTA1ZGwxaw>

Com base nos mapas mentais criados pelos estudantes, produzimos reels e organizamos enquetes no instagram sobre os ritmos e gostos musicais. No decorrer das tarefas propostas, os alunos, de modo geral demonstraram habilidades tanto no manuseio do Instagram e na produção do mapa mental, embora todos os trabalhos tenham passado por correções. Ao levar os questionamentos para sala de aula percebeu-se que houve aprendizagem pelas discussões suscitadas, análise críticas e pelo empenho que os estudantes tiveram em realizar as produções e análises das postagens.

Segundo Andrade (2019, p. 37) "A relação entre os mapas mentais como extensão das vivências em sala de aula propicia uma percepção do outro que aproxima os usuários, na medida que compartilha valores



e significados como comunidade e rede de relações.” Uma observação ao criar a página é que muitos usuários não se tornaram seguidores apenas para busca de conteúdos, pois alguns participam e interagem.

A atividade seguinte foi no formato de podcast, elaborada e produzida pelos estudantes e com o auxílio dos pesquisadores. Para isso, foi importante a elaboração de um plano com roteiros detalhados com definições do público alvo, episódio (Cultura popular de Alto Alegre do Pindaré), tempo de duração do episódio e equipamentos de gravação, elementos fundamentais para a celeridade do evento.

Antes da produção da atividade os alunos foram orientados a realizarem uma investigação através do Instagram e de outras referências sobre a cultura local, inclusive levantaram algumas informações sobre as festas populares, culinárias, o grupo de Bumba Meu Boi “Mocidade Alegre” e artistas locais: como cantores, poetas e escritores da cidade de Alto Alegre do Pindaré. Esta pesquisa permitiu uma reflexão aprofundada sobre a cultura popular do lugar onde vivem. A condução do podcast aconteceu por intermédio de três discentes e teve como participantes um professor-escritor e um artista local (cantor). O podcast foi gravado e postado no IGTV, feed e reels.

Selecionamos aqui alguns comentários de alunos nas postagens do Instagram:

“O podcast serviu para auxiliar na compreensão do tema estudado. Foi incrível o processo de gravação, transmissão e publicação do episódio” (Aluno A). “Aprendi a criar roteiros, editar episódios, compartilhar no IGTV, era algo que eu particularmente não tinha conhecimento, além do aprofundamento do conteúdo estudado” (Aluno B). “É preciso compartilhar as boas experiências o “Insta” é um ambiente atrativo e grande visibilidade, pois muitos jovens utilizam frequentemente” (Aluno C).

Analisando os comentários, verificou-se que o podcast aliado ao Instagram torna-se uma ferramenta geradora de diálogo, possibilitando os estudantes assimilarem os assuntos estudados e emitirem suas opiniões.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa a realização de experiências com estudantes do ensino médio regular, utilizando o Instagram como recurso para dinamizar e elevar o desempenho em geografia. Partindo dos resultados das atividades realizadas, é notório a relevância que as redes sociais, especialmente o Instagram, representam no contexto do espaço escolar, seja como dispositivo de conexão entre estudantes e a Ciberultura ou como recurso pedagógico. O estudo mostrou que apesar dos alunos estarem conectados constantemente ao Instagram, e de suas funções se apresentarem com grande potencial didático, pouco é empregado nas práticas de sala de aula.

As atividades analisadas apontam a representatividade das redes sociais na condução da aprendizagem, uma vez que foi observado habilidades na maioria dos alunos em manusear o aplicativo em estudo, percebe-se a urgência em incluir esses recursos da cultura digital no currículo escolar, já que o assunto “ganhou grande ênfase com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido às mudanças advindas do avanço tecnológico e do crescente acesso a elas pela facilidade de dispositivos como computadores, telefones celulares, tablets e outros.”(Garofalo, Nova Escola, 2018). No entanto, o desafio é estimular essa reflexão e incorporar nos planos de aula essa nova linguagem tão presente no cotidiano dos jovens e adolescentes.

Na produção das atividades, analisou-se a criatividade dos alunos que, ao buscarem outros dispositivos, organizaram roteiros e se empenharam nas pesquisas, discussões e escritas. No decorrer do desenvolvimento dos trabalhos, além da aprendizagem, foi observado o efeito colaborativo entre os estudantes, pois aqueles que tinham mais conhecimento colaboravam com os que apresentavam alguma dificuldade.

Desse modo, reconhecemos serem muitos os desafios que impossibilitam ou restringem a incorporação da cultura digital no ambiente escolar, por precisarem considerar outras variáveis, a começar pelo processo formativo dos professores, a disponibilidade de instrumentos tecnológicos nas escolas destinados aos docentes e discentes, no entanto, espera-se que este relato de experiência possa contribuir para



a reflexão sobre inserção da cultura digital no ensino aprendizagem da geografia escolar.

REFERÊNCIAS

Almeida, I. A; Silva; J. C. B; Junior, S. A. S; Borges, L. M (2015) **As redes sociais como ferramenta para o ensino e aprendizado em Geografia**. II Congresso Nacional de Educação. Acedido a 16 de janeiro de 2023. Disponível: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV0_MD1_SA5_ID8097_06_092015213934.pdf

ANDRADE, Juliana Oliveira. **Nas redes do instagram: as possibilidades da imagética afetiva como recurso pedagógico nas aulas de Geografia**. 2019. 58 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

COLAÇO, Ana Salomé Ribeiro. **Já Colocaste Like?** Uso de Metodologias Ativas no Ensino de Geografia Através da Rede Social Instagram. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra (Portugal).

Duarte. M. R. M (2022) **As práticas pedagógicas em Geografia Mediadas na Cibercultura: Uma Análise na Plataforma Digital Instagram**. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Geografia. Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras-PB Acedido a 16 de janeiro de 2023, em <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/27559>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde**. São Paulo (SP): Hucitec, 2014. 393p

RECUERO, R. C. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.



SANTOS, J. E.; SANTOS, V. L. C. **O período técnico-científico-informacional e o ensino de Geografia:** algumas notas. In: Revista Caminhos de Geografia. Uberlândia, v. 12, n. 39, set/2011. p. 168-180.

Tonetto, É. P. (2013) **Redes Sociais e Práticas Escolares:** plataformas para uma Geografia Online. Dissertação de mestrado de Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. https://novaescola.org.br/conteudo/12552/cultura-digital-o-que-e-e-quais-ferramentas-podem-ser-utilizadas?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw6c63BhAiEiwAF0EH1KD6bXX6t8ozyanGzvM5LZD8H7QhRNU9VNNLSr-uyv7PZ7xzi_P6CRoCwaAQAvD_Bw



EIXO TEMÁTICO 5:
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE





“TIA, QUERO NOTA DEZ”: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS NARRATIVAS INFANTIS

Jorge dos Santos Silva¹

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²

Resumo: A avaliação na educação infantil tem sido predominantemente moldada pela perspectiva dos adultos, desconsiderando frequentemente as percepções e experiências das crianças. Este estudo tem como objetivo analisar a compreensão e a internalização das práticas avaliativas pelas crianças na educação infantil. Para alcançar esse objetivo, foi conduzido um estudo de campo em uma turma de pré-escola com crianças de 5 anos, utilizando rodas de conversa para coletar narrativas orais sobre suas percepções da avaliação. Na pesquisa, buscou-se apoio em autores da Sociologia da Infância, como Corsaro (2011); Sarmiento (2005); Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), que enfatizam o papel ativo das crianças na construção de suas experiências. Além disso, autores como Hoffmann (2003; 2008) e Luckesi (1997) foram fundamentais para discutir a avaliação de forma geral e especificamente na educação infantil. A pesquisa revela que as crianças internalizam as práticas avaliativas tradicionais na educação infantil, predominando a ênfase em notas e elogios superficiais. Embora algumas crianças indiquem uma compreensão das correções como oportunidades de apoio, a maioria reflete uma visão dicotômica entre acerto e erro. Isso sugere que, apesar de algumas práticas avaliativas mais qualitativas, como o uso de símbolos gráficos, estarem presentes, a cultura escolar ainda é fortemente marcada por uma abordagem clas-

1 Mestrando em Educação pelo PPGEPE, UFMA, Imperatriz-MA, E-mail: jorge.santos1@discente.ufma.br.

2 Doutora em Educação - UFC. Professora Adjunto UFMA/CCIm, Professora do PPGFOPRED. karla.bianca@ufma.br



sificatória. A pesquisa aponta para a necessidade de transformar a avaliação em um processo mais reflexivo e participativo, que reconheça a criança como agente ativo em seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: Infância. Avaliação. Narrativas. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Reconhecemos que atualmente, há uma escassez de estudos que abordam a avaliação na educação infantil, e essa lacuna se acentua quando se trata de investigar como as crianças percebem e narram suas experiências com a avaliação. Diante disso, é imperativo desenvolver reflexões que explorem o impacto das práticas avaliativas na construção da identidade infantil. Nessa perspectiva, a avaliação na educação infantil não deve seguir o modelo classificatório tradicional, que frequentemente caracteriza o ensino em níveis posteriores. Como defende Hoffmann (2006, p. 14), é “urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil”, resgatando os fundamentos que respeitam a singularidade da infância e evitam práticas que rotulam ou hierarquizam os aprendizados. A avaliação deve, portanto, ser dialógica e formativa, permitindo que a criança seja ativa em seu processo de aprendizagem. Ao dar voz às crianças, esta pesquisa reconhece a importância de vê-las como indivíduos que constroem conhecimento, cultura e que participam ativamente na vida familiar, escolar e social (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019). Em muitas instituições de educação infantil, as práticas avaliativas ainda refletem uma perspectiva adultocêntrica que não considera adequadamente as percepções e expectativas das crianças. Este estudo busca contribuir para a transformação desse cenário ao destacar a importância de ouvir as vozes infantis no contexto avaliativo, promovendo práticas mais democráticas e inclusivas. A pergunta central que orientou este estudo foi: como as narrativas orais das crianças evidenciam as práticas avaliativas adotadas na educação infantil, especialmente em relação



a como essas práticas são percebidas e internalizadas pelas próprias crianças? Partindo disso, buscamos como objetivo geral: analisar como as crianças compreendem e internalizam suas experiências com as práticas avaliativas na educação infantil. O uso das narrativas das crianças como fonte primária de dados proporciona novas compreensões sobre como elas percebem os processos avaliativos, potencialmente levando ao desenvolvimento de abordagens que respeitem suas subjetividades e promovam um aprendizado mais humanizado e dialogado. Este estudo reflete o compromisso em desafiar as práticas tradicionais de avaliação, propondo a construção de novos paradigmas que posicionem as crianças como protagonistas no processo educativo.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, conforme fundamentado em autores como Bauer e Gaskell (2008), Bogdan e Biklen (1994), e Ghedin e Franco (2011). O paradigma qualitativo foi escolhido por permitir uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, especialmente em contextos educacionais onde as interações e percepções subjetivas desempenham um papel central. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo, conforme delineado por Marconi e Lakatos (1996) e Gil (1999). Esse tipo de pesquisa é caracterizado pela observação direta dos fenômenos no ambiente em que ocorrem, buscando-se coletar dados primários diretamente da realidade estudada. A pesquisa foi realizada em uma turma da pré-escola localizada na zona urbana da rede municipal de Buriticupu/MA. A escolha dessa turma foi influenciada pelas vivências adquiridas em uma pesquisa anterior de maior profundidade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE), que está em desenvolvimento pelo primeiro autor deste estudo. O processo de coleta de dados ocorreu por meio da escuta de crianças em rodas de conversa. A primeira roda de conversa contou com a participação de 17 crianças, a segunda com 13, e a terceira com 18, nas quais elas foram estimuladas a narrar como percebem o processo de avaliação na



educação infantil, isto é, como são avaliadas. As narrativas das crianças foram gravadas para posterior análise. A escolha pelo uso de narrativas orais se fundamentou na ideia de que a oralidade é uma forma de expressão na qual as crianças conseguem se comunicar de maneira mais efetiva e autêntica (Brito; Moura, 2020). A análise foi orientada pela compreensão de que as crianças são sujeitos ativos e competentes, capazes de refletir e expressar suas percepções sobre o mundo e sobre os processos educativos dos quais fazem parte. Segundo Campos e Colasanto (2019, p. 204), “é importante encorajar as crianças a revisitarem suas experiências e tomarem consciência de seu aprendizado”. Este princípio guiou a análise, destacando a importância de proporcionar às crianças oportunidades de refletirem sobre suas experiências e de reconhecerem o valor de suas contribuições para o processo avaliativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Sociologia da Infância propõe uma mudança de paradigma: a infância deve ser reconhecida como uma categoria estrutural e as crianças, como protagonistas de suas histórias. Nesse sentido, ouvir as narrativas infantis é uma forma de entender suas vivências, além de ser um caminho para captar suas reflexões e interpretações do mundo. Neste estudo, contamos com as narrativas de Maria, João, Sofia, Pedro, Lara, Samuel, Miguel e Jonas, cujas falas demonstram suas percepções, desejos e sentimentos em relação às práticas avaliativas na educação infantil. Os nomes das crianças foram alterados para preservar seu anonimato, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com sujeitos menores de idade. Embora suas narrativas não apresentem risco direto à integridade dos participantes, assegurar a confidencialidade de suas identidades é essencial para respeitar sua privacidade e garantir a proteção de seus direitos. Na roda de conversa, questionamos a elas: “Quando a professora fala sobre o que você aprendeu, como ela expressa isso? Ela diz algo especial?”. Dentre as diversas narrativas das crianças, destacamos as seguintes:



Maria: “_ Toda vez que eu faço certo, a professora fala que eu tirei 10.”

João: “_ A professora diz que está muito bonito!”

Sofia: “_ O tio diz assim: faz a tarefa bem bonita para você tirar nota 10!”

Pedro: “_ Os professores escrevem no eu caderno que eu fui muito bem.”

A fala das crianças revela uma internalização das práticas avaliativas que ainda se pautam em elementos tradicionais, como a atribuição de notas e elogios que se concentram no resultado estético ou quantitativo do desempenho. A fala de Maria, ao mencionar que a professora “fala que eu tirei 10”, denota uma ênfase na avaliação numérica, um sistema que, conforme Jussara Hoffmann (2003), perpetua o mito da avaliação como um fim em si mesmo, ao invés de um processo mediador e reflexivo. O foco na nota desvia a atenção das crianças para um parâmetro objetivo e mensurável, sem necessariamente incentivar a reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem o que contrapõe os princípios da avaliação na educação infantil. Do mesmo modo, essa mesma perspectiva é narrada por Sofia, ao mencionar “O tio diz assim: faz a tarefa bem bonita para você tirar nota 10!”. Esta fala mostra como as práticas avaliativas são internalizadas pelas crianças como um caminho para alcançar uma nota máxima, reforçando a academização precoce da infância, como discutido por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019). A ênfase no “bonito” e no “10” reflete uma cultura escolar que, segundo Kuhlmann Jr. (2000), pode inibir o desenvolvimento de uma autoavaliação crítica e reflexiva, transformando a aprendizagem em uma busca por validação externa. Ao analisarmos a observação de João, que mencionou que “a professora diz que está muito bonito”, notamos que tal retorno tende a reforçar uma avaliação centrada na aparência do trabalho. Embora elogios positivos sejam valiosos, eles podem não proporcionar uma avaliação construtiva, a qual, conforme Formosinho (2002), deveria estar mais alinhada com o desenvolvimento da autonomia e a participação ativa da criança no processo educativo. Não temos a intenção com essa discussão de negar a importância de reconhecer e incentivar as crianças por meio de validações orais, mas é essencial ir além. Hoffmann (2006) sugere,



por exemplo, em vez de apenas valorizar o resultado final, o papel dos educadores deveria incluir questionamentos e diálogos durante o processo que ajudem a criança a compreender suas escolhas e o que poderia ser feito de forma diferente ou melhor. Pedro traz para roda de conversa uma discussão centrada em uma avaliação voltada para práticas mais qualitativas quando diz que “os professores escrevem no meu caderno que eu fui muito bem”. Esse tipo de prática deve sobressair-se nos processos avaliativos, porém, Sarmento (2003) ao discutir a importância das culturas da infância, o autor retrata que ao reconhecer que as crianças não são apenas seres em formação, mas agentes sociais com experiências, saberes e práticas próprias, que constituem culturas específicas, faz-se necessário proporcionar espaços para que as crianças criam e participam ativamente de redes de significação e práticas coletivas, elaborando formas de interpretar e interagir com o mundo que são distintas das dos adultos. Para além da validação, seria necessário que a avaliação se configurasse como uma troca significativa, permitindo à criança entender seu próprio processo de aprendizagem em termos mais complexos do que apenas a construção escrita “muito bem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da escuta atenta das crianças, discutimos o contraste entre uma pedagogia tradicional, que enfatiza a avaliação classificatória e numérica, e uma pedagogia da participação, que promove a escuta ativa, o diálogo e a reflexão no processo educativo. Buscamos, assim, compreender de que modo as crianças vivenciam a avaliação e como ela se insere em suas experiências cotidianas na escola. Os dados apresentados ao longo do estudo evidenciam que, embora as diretrizes para a educação infantil e as pesquisas voltadas para a infância recomendem práticas avaliativas formativas, as crianças ainda percebem e reproduzem práticas pautadas em critérios quantitativos, como a atribuição de notas e a valorização do acerto técnico. A discussão sobre a pedagogia da participação revela-se fundamental para a construção de



um ambiente educativo que valorize a subjetividade e a autonomia da criança, indo além da lógica classificatória. Aliado a essa perspectiva, consideramos importante a perspectiva da avaliação mediadora, conforme defendida por Hoffmann (2006) propõe um movimento em direção à criação de espaços de interação onde o erro é compreendido como uma oportunidade de aprendizagem e a escuta ativa das crianças se torna central. No entanto, os desafios ainda são muitos, especialmente no que diz respeito à transformação das práticas tradicionais que, muitas vezes, limitam as possibilidades de uma educação mais sensível e reflexiva. Assim, ao retomar a escuta das narrativas infantis e o papel da avaliação na educação infantil, reafirmamos a necessidade de uma pedagogia da participação que transcenda a atribuição de notas e possibilite à criança compreender o processo avaliativo como uma construção coletiva, reflexiva e contínua, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRITO, John Jamerson da Silva; MOURA, Jónata Ferreira de. Narrativas de Crianças Sobre as Relações de Gêneros no Currículo: uma análise à luz dos estudos QUEER . **Humanas Sociais & Aplicadas**, [S. l.], v. 10, n. 28, p. 25-38, 2020. DOI: 10.25242/8876102820202003. Disponível em: <https://www.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/2003> Acesso em: 2 set. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; COLASANTO, Cristina Aparecida. Como trazer as vozes das crianças para os relatórios de avaliação? Uma proposta de trabalho realizada em duas escolas municipais de educação infantil de São Paulo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 196-210.



FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores de crianças. **Infância e Educação: investigação e práticas** (Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infâncias), 4, 2002, p. 19-35.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.05-18.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João.

Pedagogia em participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (orgs.).

Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. – Porto Alegre: Penso, 2019. p. 27-56.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.



ITINERÁRIOS DE PESQUISA FORMAÇÃO COM PROFESSORES(AS) INICIANTES NA ABORDAGEM NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Joelson de Sousa Morais¹

Resumo: O presente texto tem como objetivo compreender os processos reflexivos mediatizados pelas escritas narrativas de pesquisa formação com professores(as) iniciantes na educação escolar. Trata-se de resultados de uma pesquisa formação narrativa autobiográfica desenvolvida em nível de Doutorado em Educação, realizado na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre os anos de 2019 a 2022. Participaram da pesquisa quatro professores(as) iniciantes, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, da cidade de Caxias-MA, e primou pelo uso dos dispositivos metodológicos: escrita narrativa, diário de pesquisa, conversas e imersão no cotidiano escolar. Como resultados, foi possível compreender a riqueza e potencialidade da reflexividade narrativa tecida pelos(as) professores(as) iniciantes em diálogo acerca de suas experiências vividas, com as quais permitiram a tomada de consciência de si, possibilitando novos modos de ser, pensar, fazer e saber que enriqueceram seus modos de vida, experiência, aprendizagem e formação.

Palavras-chave: Escritas narrativas autobiográficas. Professores(as) iniciantes. *Pesquisa formação*.

INTRODUÇÃO

A proposta desse escrito é fazer uma incursão pela escrita narrativa autobiográfica presente na *pesquisa formação* realizada em nível de Dou-

1 Doutor em Educação. Professor Adjunto do curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó e Professor Permanente do PPGEP/UFMA. Imperatriz (MA). E-mail: joelson.morais@ufma.br



torado em Educação, na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre os anos 2019 a 2022 reveladas pelo autor desse texto.

Para isso a questão mobilizadora para pensar o estudo, provoca o seguinte questionamento: como se tece uma reflexividade narrativa na *pesquisaformação* autobiográfica no percurso trilhado com professores(as) iniciantes no cotidiano escolar? Outra reflexão crucial é problematizar: que contribuições a *pesquisaformação* possibilita aos sujeitos envolvidos na mesma de forma a construir conhecimentos, aprendizagens e (auto)formação?

Nesse sentido, o texto tem como objetivos: compreender os processos reflexivos mediatizados pelas escritas narrativas de *pesquisaformação* com professores(as) iniciantes na educação escolar, bem como refletir acerca das contribuições dos modos de narrar no processo de aprender, formar e construir conhecimentos no contexto das pesquisas qualitativas em educação.

A fundamentação teórica do texto prima por pesquisadores(as) narrativos(as) com as reflexões de: Marie-Christine Josso, Paul Ricoeur, Inês Bragança, Conceição Passeggi e Joelson Moraes.

DESVELANDO OS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O texto foi escrito narrativamente em primeira pessoa no âmbito metodológico de uma *pesquisaformação* narrativa autobiográfica no campo da educação.

Participou do estudo quatro (04) professores(as) iniciantes da rede pública de ensino de Caxias-MA: sendo três docentes do sexo feminino atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal de Caxias-MA e o outro professor do sexo masculino, foi o pesquisador do estudo, atuante na formação de professores(as) no curso de Pedagogia no Ensino Superior. Todos(as), produziram os conhecimentos que culminaram na escrita da tese, com reflexões narrativas autobiográficas usando como dispositivos meto-



dológicos: escrita narrativa, diário de pesquisa, conversas e imersão no cotidiano escolar.

O processo de interpretação das fontes narrativas de pesquisa seguiu os princípios da narratividade e temporalidade pela hermenêutica de Paul Ricoeur. Nesse sentido, sobre a hermenêutica cabe refletir que se faz necessário desvelar os seus sentidos e significados presentes nos discursos que muitas vezes, alguns ficam explícitos, outros estão nas entrelinhas das escritas. Por isso, “compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objectivou” (Ricoeur, 2019, p. 106).

É válido salientar que a *pesquisaformação* é um modo de fazer pesquisa no qual os sujeitos participantes (pesquisadores(as) e participantes da pesquisa), aprendem, constroem conhecimento e se formam mutuamente ao longo de todo o processo, de forma plural, coletiva e em parceria, pelos constantes diálogos e conversas envolvidas na trama da pesquisa.

De acordo com Moraes (2022, p. 111):

O processo de composição de uma *pesquisaformação* se dá por meio de um entrelaçar de saberes, práticas e reflexões que colocam em movimento o/a pesquisador/a com os participantes, ampliando-se com o contexto em que se tece o estudo e as reflexões que vão emergindo na elaboração, escolha e direcionamento dos dispositivos *teoricometodológicos* e *epistemológicos* da pesquisa.

Uma das idealizadas dessa corrente de pesquisa, Marie-Christine Josso, que surgiu nos inícios da década de 1980, na Universidade de Genebra (Suíça), trouxe significativas contribuições no bojo do movimento *Histórias de vida em formação*, com os usos metodológicos das narrativas e histórias de vida na educação de adultos. De acordo com a autora:

[...] Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu per-



curso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (Josso, 2006, p. 421)

Vale destacar na *pesquisaformação* de abordagem narrativa autobiográfica que:

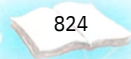
[...] são trabalhos que buscam uma racionalidade instituinte, a possibilidade de afirmação da pesquisa e da formação com um olhar sobre o sujeito, em uma autoprodução de si mesmo, produção esta profunda e dialeticamente articulada às complexas dinâmicas da vida pessoal e coletiva” (Bragança, 2012, p. 75).

Portanto, pesquisar e (se) formar no âmbito da *pesquisaformação* acontece de modo implicado e ao mesmo tempo se retroalimentam no sujeito, como um processo contínuo e sempre em movimento na tessitura de saberes, conhecimentos e aprendizagens que potencializam o ser, pensar, saber e fazer professoral permanentemente e que traz contribuições significativas e enriquecedoras na vida, formação e profissão.

REVELAÇÕES NARRATIVAS DO APRENDER A SER PROFESSOR(A) INICIANTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Em vista da realização da *pesquisaformação* com professores(as) iniciantes, fruto das conversas feitas, apresento a seguir, um conjunto de suas narrativas que falam da vida, formação e profissão, a partir do que relataram os(as) docentes: Arikelma, Ana Patrícia, Fernanda Prudêncio e Joelson Moraes. Conforme pontuam em trechos de suas narrativas:

Mas, assim, não tenho pedagogo na família, que eu me lembre não. Tenho vizinho e tudo, mas a gente nunca foi de conversar muito sobre isso não, e também por conta do Magistério, *que eu fiz assim que terminei o Ensino Médio, na escola, e daí eu estagiei no Magistério e despertou uma coisinha, entendeu? Ai eu peguei e fiz pedagogia* (Narrativa da professora Arikelma, 14/março/2021).





Neste momento, eu vivo uma transformação pessoal, uma descoberta da minha identidade, descoberta de quem eu sou, do que quero, do que gosto, porque desse processo todo da minha vida eu nunca parei pra me identificar. Então, estou nesse momento da minha vida de descoberta dessa profissão, de olhar para essa profissão com outros olhos, a partir do momento em que estou vivendo e o que eu tenho aprendido com esse momento. (Narrativa da professora Ana Patrícia, 14/ março/2021).

Sempre eu pretendo fazer as minhas atividades, o meu trabalho da melhor maneira possível, porque realmente eu sei o que é ser um professor, e eu sei o que é um sofrimento, certo? Então, hoje no meu pensamento, vejo que só através da educação é capaz de transformar vidas e também sonhos em realidade, isso é o que eu penso: que nós só podemos mudar a nossa vida, a partir do momento em que nós estudamos que nossos sonhos serão possíveis. (Narrativa da professora Fernanda Prudêncio, 15/março/2021).

Escolhi fazer Pedagogia na época sem saber muito bem o que era o curso, seus princípios, finalidades e a base de atuação profissional, mas no 3º período fiquei tão seduzido e apaixonado que fui mergulhando tanto, que fiquei apaixonado e até os dias atuais essa sintonia vem me acompanhando, e com o qual a área tem me realizado em vários aspectos da vida pessoal, profissional, social, acadêmica e formativa, entre outros aspectos (Narrativa do professor Joelson Morais, 14/ março/2021).

Com base no exposto, cada professor(a) expressa um modo de pensar a si, a formação, a vida e a profissão sob diversos prismas, e são aspectos que constituem a sua profissionalidade e endossa as diferentes possibilidades de ser professor(a).

Nesse sentido, o processo de narrar a experiência vivida promove estados de consciência mediatizados pela reflexividade narrativa praticada pelo sujeito, na qual forma e transforma a si e se transmuta pelos diferentes contextos em que estão imersas as pessoas que passam por esse processo. Desse modo, cabe citar que “a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida” (Passeggi, 2021, p. 94).

Assim, a professora Arikelma em sua narrativa retrata as escolhas do curso de Pedagogia e suas contribuições em sua formação como algo que despertou ainda no início pelo curso de magistério e que



foi determinante para seguir a profissão. A docente Ana Patrícia, faz uma autorreflexão em um voltar sobre si, recuperando aspectos fundamentais de uma reflexividade narrativa que é formadora e transformadora de sua vida, formação e profissão. Enquanto a professora Fernanda Prudêncio, reflete a importância do papel do(a) professor(a) na formação das novas gerações e na construção de uma sociedade mais humana e capaz de ser transformada pela educação. E o docente Joelson Morais, relata em sua narrativa, os significados e sentidos do curso de Pedagogia na tessitura de uma formação que faz a diferença na escolha da carreira docente, e que traz ganhos significativos na vida do professor o fato de gostar do que faz.

Todas as narrativas reveladas pelos(as) professores(as) iniciantes participantes da *pesquisaformação*, traz reflexões fundamentais para pensarmos como se constitui o ser, pensar, fazer e saber docente, e que são inestimáveis para a constituição de forma enriquecida e fortalecida desses modos de pensar sobre si, agregando cada vez mais valor na tessitura de aprendizagens, formação e construção de conhecimentos.

REFLEXÕES QUE FICAM COMO CONSIDERAÇÕES

As experiências trilhadas nos itinerários de *pesquisaformação* favoreceram inúmeras implicações para os(as) professores(as) iniciantes no processo de iniciação à docência e nos modos diversos de aprender a ser professor(a), praticando uma (auto)formação consciente e enriquecedora.

Não restam dúvidas de que as experiências dessa pesquisa trouxeram uma pluralidade de aprendizagens do ser, fazer-se e tornar-se professor(a) iniciante em um contexto de adversidades e incertezas da profissão, da didática e da organização do trabalho pedagógico, bem como nos modos de construção do saber e *saberfazer* para demandas e necessidades que emergiram e das quais em muitas delas não se sentiam preparados(as).

Com base no estudo feito, é possível ainda refletir que a *pesquisaformação* se consolidou a partir do momento em que me senti e me colo-



quei como aprendiz de um processo junto com os(as) professores(as) iniciantes participantes do estudo, buscando, juntos, tecer aprendizagens, construção de conhecimento e formação na e pela pesquisa, mediatizados por uma reflexividade autobiográfica, que foi compondo as identidades narrativas em diferentes *espaçostempos*, com variadas intensidades e com diferentes transformações ocasionadas.

REFERÊNCIAS

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Doi: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3, (63), p.413-438, set./dez., 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf . Acesso em: 25 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. 259p. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1237977> >Acesso em: 25 out. 2024.
- PASSEGGI, Maria da Conceição Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528>. Acesso em: 25 out. 2024.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2019.



NARRAR A HISTÓRIA DE VIDA NO MEMORIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM ENCONTRO CONSIGO E COM O OUTRO

Eliane Lima Oliveira
Joelson De Sousa Morais

Resumo: O texto é oriundo das escritas narrativas autobiográficas do memorial de formação da autora no contexto da *pesquisaformação* em processo de desenvolvimento no curso de Mestrado Profissional em Educação da UFMA, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). Trata-se, portanto, de uma pesquisa que prima pelo método (auto)biográfico, configurado como um relato de experiência da autora. Traz como referencial teórico autores(as) do campo da pesquisa narrativa com os contributos de Marie-Christine Josso, Inês Bragança, Conceição Passeggi, Joelson Morais e outros. O objetivo busca refletir acerca das contribuições do memorial de formação docente na construção de conhecimentos, aprendizagens e formação docente pelo viés da escrita narrativa autobiográfica no contexto de uma *pesquisaformação*. Para isso, usamos como dispositivos metodológicos: diário de pesquisa, escrita narrativa, conversas e memória autobiográfica. A pesquisa apontou ainda como resultados que as histórias de vida ganham muito mais sentido, vigor e vitalidade nas pesquisas científicas que primam pelos seus usos, a partir do momento em que os sujeitos refletem sobre si, e passam a guiar seus projetos de futuro, transformando sua vida, experiência, aprendizagem, formação e profissão.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Memorial de Formação Docente. Escrita Acadêmica.





INTRODUÇÃO

O texto em pauta é parte integrante de reflexões de escrita narrativa autobiográfica trilhadas no curso de Mestrado Profissional em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Trata-se de trechos de um memorial de formação docente, que vem se compondo narrativamente ao longo de encontros de orientações e reflexões sobre si e o outro que aliam acontecimentos de vida pessoal, formativa, acadêmica, socioprofissional e cultural da autora em diálogo com o orientador do mestrado. A questão norteadora que embasa esse escrito, provoca o seguinte pensamento: Que reflexões e aprendizados são possíveis de tecer através da escrita narrativa do memorial de formação na pós-graduação em educação? A fundamentação teórica do artigo se pauta por autores(as) da abordagem de pesquisa narrativa autobiográfica com os contributos de: Marie-Christine Josso, Inês Bragança, Conceição Passeggi, Joelson Moraes, e outros(as). O texto traz como objetivos refletir acerca das contribuições do memorial de formação docente na construção de conhecimentos, aprendizagens e formação docente pelo viés da escrita narrativa autobiográfica no contexto de uma *pesquisaformação*, bem como entender o processo de construção do conhecimento científico com o aporte da escrita narrativa na pós-graduação em educação.

SOBRE OS CAMINHOS E TRAÇADOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O respectivo texto foi produzido no âmbito da abordagem narrativa autobiográfica de *pesquisaformação*, na produção da escrita da dissertação de mestrado em educação, em desenvolvimento no PPGEPE/UFMA, pela primeira autora e orientado pelo segundo autor desse texto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que prima pelo método (auto)biográfico, configurado como um relato de experiência da autora. O princípio da *pesquisaformação* é que pesquisadores(as) e su-



jeitos participantes da pesquisa se nutrem mutuamente na construção de aprendizagens, conhecimento e formação ao longo do processo, em partilha e na coletivamente. Ela se tece através da composição de forma tridimensional entre: formação, aprendizagem e conhecimentos. Tais reflexões condiz com a proposta refletida por Josso (2010), Bragança (2023), Passeggi (2023) e Moraes (2023). A *pesquisa formação* surgiu nos inícios da década de 1980 no movimento da corrente de *Histórias de vida em formação*, pelos seus idealizadores Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Matthias Finger e Gaston Pineau, os três primeiros situados na Universidade de Genebra (Suíça) e o último na Universidade de Montreal (Canadá). Trata-se de um movimento que surgiu com os princípios dos usos metodológicos das narrativas e histórias de vida na educação de adultos, para pensarem seus próprios modos de formação, (auto)formação e construção de aprendizados e conhecimentos pelas reflexões de si (Josso, 2010). No presente texto primamos pelos registros dos escritos que aqui emergem, por meio dos seguintes dispositivos metodológicos da pesquisa: diário de pesquisa, escrita narrativa, conversas e memória autobiográfica. O diário de pesquisa está sendo alimentado por escritas narrativas reflexivas em primeira pessoa, pela primeira autora desse texto, a fim de extrair elementos que irão compor a dissertação de mestrado em educação. Parte dessa escrita, aparecem nesse texto, fruto do Memorial de Formação que vem sendo construído, paulatinamente. Nesse movimento, que surgem as escritas narrativas autobiográficas, em que aparecem reflexões de si, do outro, da formação, aprendizagem e construção de conhecimentos e saberes ao longo do processo. As conversas vêm sendo feitas através da Plataforma Digital do Google Meet, em encontros mensais para refletir acerca dos textos enviados pelo orientador via e-mail, bem como das produções escritas, e fruto das reflexões produzidas ao longo da construção de conhecimentos e dos encontros anteriores feitos remotamente, bem como oriundo das leituras dos textos compartilhados, entre orientador e orientanda. E nesse movimento, a memória autobiográfica é exercida para nos fazer pensar sobre as experiências vividas, e como as mesmas podem se configurar como re-



gistros potentes e significativos para compor o texto dissertativo, bem como fazer escolhas sobre o que entrará ou não no texto e para outras produções que se julgarem necessárias, decididas coletivamente.

DESVELANDO NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA NO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Apresentamos a seguir, trechos do memorial de formação da primeira autora desse texto, que foi sendo construído ao longo do mestrado e que se encontra em movimento de ampliação da escrita ao longo do curso:

Amava a escola e sempre fui muito dedicada aos estudos, a hora de ir para a escola era sem dúvidas, o momento mais esperado do meu dia. Estudar tornou-se prioridade para mim e para minha mãe que tanto me incentivou a estudar e embora, ela não fosse uma mulher instruída, era a minha maior incentivadora, uma pessoa muito sábia, que via na escola a nossa melhor oportunidade de uma vida mais confortável. Contudo, nunca pude me dedicar completa e exclusivamente aos estudos, afinal, era preciso contribuir com os afazeres da família, então, eu seguia na correria de conciliar a vida de estudante com os afazeres diários da nossa lida.

Nisto está a beleza da vida, no equilíbrio das emoções, e, na certeza de que o que nos leva ao chão pode também nos fazer florir. Eu floresci, insisti, aprendi, cresci e me refiz. A menina do interior finaliza com muito sacrifício, o ensino médio e o magistério, cursados em paralelo, em turnos e escolas diferentes. Ela é a PROFESSORA dos sonhos dos seus pais, a única dos oito filhos que conseguiu este grande feito. Uma grata surpresa reservada pela vida, e sem dúvidas, extremamente valiosa para mim, que não imaginava nem por sonhos e nem por expectativa tornar-me uma professora. Aprovada em concurso público, mesmo antes de finalizar o magistério, dei início à minha trajetória profissional e entrei na faculdade de Pedagogia (assunto para outros escritos), motivos de grande orgulho para a nossa família, em especial à Minha Mãe (Narrativa do Memorial de Formação Eliane, 17/maio/2024).

Face à narrativa apresentada acima, cabe situar o qual significativo é tecer reflexões que são provocadas pela tomada de consciência produzida por Eliane em seu Memorial de Formação. Isso só foi possível, pelo fato de ela ter parado para pensar sobre os acontecimen-



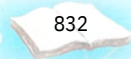
tos vividos em sua existência, e passou a narrá-los, dando significado e construindo uma historicidade sobre si, o outro, a vida, a família, a formação e a profissão, entre outros aspectos. Cabe salientar, que “[...] Uma das grandes apostas do memorial de formação é a de que a pessoa que narra se aproprie da escrita acadêmica para compreender seu percurso individual no seio de trajetórias memoráveis, valorizadas na e pela academia” (Passeggi, 2023, p. 10). Nesse sentido, é possível reforçar a riqueza e potencialidade com se configura a criação de um Memorial de Formação, no qual os sujeitos se protagonizam ao narrar suas histórias de vida. Em vista disso, reiteramos o que aponta a literatura enfatizando que:

[...] o *Memorial de Formação*, traz as reminiscências das memórias narrativas das pessoas, fazendo-as pensarem sobre si, ao ter que falar de si, em um processo formativo que acompanha cada sujeito desde o processo de escolarização, mediado por vivências e múltiplas outras experiências que tiveram ao longo de suas vidas, e que permitiram a tessitura de suas escolhas do curso que estão realizando, bem como delimitação de sua área profissional da docência como vida e profissão, repercutindo, significativamente, no aprender e posteriormente ensinar, sobretudo, quando estiverem atuando profissionalmente (Morais, 2023, p. 34)

O memorial de formação, então, resgata histórias vividas que as vezes ficam esquecidas ou adormecidas na memória, mas quando o sujeito passa a se lembrar do que viveu ao exercitar suas reflexões, acaba emergindo acontecimentos marcantes que formam, emocionam e permitem a construção de conhecimentos em seu percurso existencial.

LIÇÕES E APRENDIZADOS QUE FICAM COMO REFLEXÕES PROVISÓRIAS:

De acordo com o estudo em pauta, foi possível refletir a riqueza e potencialidade com que é possível perceber através da construção do Memorial de Formação, durante o curso de Mestrado em Educação, e que vem abrindo outras possibilidades de compreensão de si, do outro, da formação e da escrita acadêmica, que faz parte do curso. Nesse





sentido, a escrita narrativa autobiográfica no contexto da *pesquisa-formação*, permite uma tomada de consciência que é libertadora, produz outros sentidos e provoca estados de ânimo, consciência e (trans)formação que são potencialmente significativos no curso de formação de professores(as) formadores(as) e na pós-graduação em educação. Trazer e primar por uma forma de escrita pessoal e reflexiva como essa em primeira pessoa, como a escrita narrativa autobiográfica, é se permitir a inaugurar novos modos de ser, pensar, fazer, formar e escrever, em que, nesse movimento, provoca um (auto)conhecimento, e alia passado, presente e futuro em uma mesma narração de histórias pela experiência. Passamos a refletir, portanto, que as histórias de vida ganham muito mais sentido, vigor e vitalidade nas pesquisas científicas que primam pelos seus usos, a partir do momento em que os sujeitos refletem sobre si, e passam a guiar seus projetos de futuro, transformando sua vida, experiência, aprendizagem, formação e profissão. Razão pela qual temos primado por essa forma de dizer/ contar/narrar a experiência vivida, na graduação e, sobretudo, na pós-graduação em educação, como temos vivido de forma muito intensa, encarnada e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas críticas**, v. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919/38365>. Acesso em: 23 out. 2024.
- 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: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MORAIS, Joelson de Sousa. Memorial de formação docente como dispositivo metodológico de aprendizagem narrativa no ensino



superior. **Revista da Faculdade de Educação (FAED)** - Vol. 39, nº 1, e392322, Jan./Dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/12258> . Acesso em: 23 out. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica. **Revista linhas críticas**, v. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48135/38465>. Acesso em: 23 out. 2024.



NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Limarco Viana da Silva¹

Edson Ferreira da Costa²

Resumo: Apresento um relato autobiográfico da minha trajetória profissional no campo da docência que tem como objetivo central resgatar os principais acontecimentos da minha trajetória profissional na área da educação, procurando identificar os caminhos percorridos no início da minha carreira profissional, as dificuldades enfrentadas, feitos conquistados e os meus objetivos alcançados nas práticas pedagógicas, especificamente na disciplina de matemática, porta principal para o início da minha carreira. Partindo de um método hermenêutico vivencial, escrevo em forma de narrativa um resgate dos acontecimentos que marcaram as minhas vivências no campo da educação como professor de matemática. O referido método me proporcionou não apenas analisar vivências à luz da teoria, mas possibilitou a um processo de auto compreensão a partir da análise do contexto em que analiso cada fato. Esse envolvimento possibilitou ao longo do processo de escrita um exercício analítico do que vivi e uma compreensão mais aprofundada das minhas próprias vivências e reflexões pessoais. Esse relato é uma possibilidade de registro da minha trajetória como recurso metodológico de uma compreensão mais identitária da minha formação e atuação profissional.

- 1 Formado em pedagogia, pós-graduado em psicopedagogia, Gestão Escolar, Matemática e atualmente mestrando pela Universidade Federal do Maranhão no (PPGEPE) Convênio nº 1/2023/DCC/PPGT, na Cidade de Alto Alegre do Pindaré - MA e E-mail: limarco.viana@discente.ufma.br.
- 2 Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão no curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, Membro do quadro permanente de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE); Imperatriz; ferreira.edson@ufma.br.



Palavras-chave: Trajetória Profissional; Caminhos Percorridos; Docência; Vivências; Conquistas.

INTRODUÇÃO

Este relato autobiográfico é resultado de uma carreira que está sendo construída ao longo dos anos, com muita dedicação e luta incansável, pois retrata a história e o caminho, desafios e superação da minha formação profissional que está em processo de construção e compreensão. “E esta busca de compreensão do que se faz é uma atividade fundamental da existência humana que será a chave para a compreensão da hermenêutica experiencial em Ortega” (Costa, 2023, p. 134).

Falar de si exige entender que o homem é um ser histórico e que está em constante mudança e evolução de seu modo de pensar. É uma experiência que nos remete a um mergulho em nossa própria história de vida.

Neste relato pretendo resgatar parte da minha trajetória no contexto de formação, fazendo uso do método hermenêutico vivencial. O motivo da escolha desse método foi por que ele me proporciona não apenas analisar um fenômeno a partir de teorias ou de um distanciamento crítico, mas também se envolve diretamente como o contexto ou situação estudada.

Partindo do método hermenêutico vivencial, resgato alguns acontecimentos que marcaram e marcam a minha trajetória acadêmica e profissional, embora é bom lembrar que a minha trajetória profissional se entrelaça com minha trajetória acadêmica. Ao escrever sobre as minhas vivências me permitiu fazer uma reflexão do quanto o processo de formação de um professor é longo, árduo e que nunca tem fim, pois o professor estar sempre em situação de aprendizagem. Esse envolvimento permite que o indivíduo tenha uma compreensão mais profunda, baseada em suas próprias vivências e reflexões pessoais, unindo a teoria à prática.

Também retrato os processos durante a minha atuação em sala de aula, meus primeiros desafios a serem superados e minhas primei-



ras frustrações no mundo da docência. Ser professor de matemática é algo que remete refletir práticas e desenvolvimento com os educandos, algo muito complexo no mundo de hoje. Superar tais desafios e frustrações são exercícios quase que constante nas escolas que trabalho, isso, nos faz mais preparados para dar continuidade ao nosso processo de formação profissional.

Diante de tantos desafios, resolvi escrever um pouco dessa vivência profissional, aprofundando em alguns autores como: Costa (2023), Cintra (2020), Vale et al. (2024), entre outros. Reunindo alguns de seus pensamentos para me basear e aprofundar o quanto a processo de formação é importante na vida do docente.

Destacarei também o meu processo de formação atual que está em fase de construção, que é o mestrado profissional, formação essa que era almejada por mim a muito tempo, porém as oportunidades eram poucas, mais em 2023 ela chegou no município de Alto Alegre do Pindaré/MA, onde tive a oportunidade de ingressar.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da proposta metodológica de Costa (2023) que dispõe do método hermenêutico vivencial a partir do pensamento do filósofo espanhol José Ortega y Gasset, trago a narrativa como um recurso metodológico que me possibilita compreender determinados acontecimentos que marcam a minha biografia profissional. Costa (2023, p. 123) afirma que “a narrativa como método experiencial hermenêutico orteguiano tem sua gênese na razão histórica que visa compreender o ser vivo a partir de sua ação vital que implica suas escolhas ao longo da vida”.

Segundo Vale et al. (2024, p. 118), “nesse contexto, da história de vida, as memórias vão emergindo à medida que vamos pensando sobre o nosso eu docente”. Com base nessas afirmações, procuro mostrar a minha trajetória de vida profissional de maneira clara e sucinta, explicando alguns motivos pelos quais estou sendo professor, as dificuldades e obstáculos enfrentados.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção faço um resgate da minha trajetória de formação e atuação no campo educacional, destacando o contexto familiar, social e educacional que fazem parte do meu processo de auto-compreensão.

CONTEXTO FAMILIAR

No ano de 1996, eu e minha família tivemos que nos mudar da cidade de Tufilândia – MA, para uma comunidade chamada São João Mirim, mais conhecida como “São João da Mata” localizada no município de Alto Alegre do Pindaré – MA. A mudança aconteceu para que meu pai e minha mãe, juntamente com eu e meus irmãos pudéssemos trabalhar na lavoura, devido a uma forte pandemia de malária que estava matando muita gente na cidade de Tufilândia –MA, na nossa casa todos os membros adoeceram e com isso meu pai teve que se desfazer de todos os seus bens para nos curar daquela doença (Malária).

Nossa família era formada por mim e mais três irmãos: eu era o mais novo da família, mesmo assim tive que abandonar os estudos com apenas 10 (Dez) anos de idade e ir morar com eles, pois as condições financeiras da família era de extrema pobreza dificultando assim, para meu pai, ter condições nos manter na cidade para estudar. Fiquei na comunidade de 1996 ao ano 1999, aprendi muito nesses quatro anos trabalhando na roça: lá a gente trabalhava juntando coco babaçu, fazia carvão, roçava juquirá, plantava arroz, milho, mandioca, feijão, etc. Mais meu desejo era concluir meus estudos, pois trabalhar na roça era um trabalho árduo e muito cansativo e perigoso, sofri inúmeros acidentes com ferramentas, o último foi muito grave, com isso veio a decisão dos meus pais que decidiram me colocar para estudar novamente.

No início dos anos 2000, meus pais perguntaram se eu gostaria de voltar a estudar, de imediato respondi que sim, então resolveram me matricular, retornei para estudar com o apoio da minha avó Maria dos Anjos, na cidade de TufilândiaMA, que ofereceu sua casa para que eu pudesse concluir meus estudos, pois na ocasião não tínhamos casa para morar. Os meus irmãos ficaram no interior para trabalhar



devido ao meu pai ter quebrado o pé e não ter condições de nos manter na cidade para que todos pudessem concluir seus estudos. Sou de uma família formada por seis pessoas: sendo meu pai, minha mãe e quatro filhos (três homens e uma mulher). Sou o filho mais novo da família e já estava com quatro anos sem estudar (1996 a 1999) e meu pai estava impossibilitado de exercer suas funções de agricultor pois na ocasião encontrava – se doente: além de ter quebrado o pé, sofria também com uma forte doença no estômago. Mesmo assim ele e minha mãe me propuseram a voltar estudar, pois haviam recebido a proposta da minha avó em me colocar para estudar e morar com ela. Foi aí que no 2000, veio a oportunidade que eu sempre esperava: que era retornar para a sala de aula.

DEFINIÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL

Do ano 2000 ao ano de 2003, concluí o ensino fundamental e no ano seguinte 2004, com meus 18 anos, ingressei para a o ensino médio, com isso as necessidades básicas aumentaram: compra de material escolar, alimentação, vestimenta, higiene, entre outras, meus pais não tinham condições de mandar tudo que eu precisava, mandavam apenas o básico, com isso, eu precisava ajudar nessas despesas. Era grande necessidade de contribuir com as despesas de casa, procurava toda forma ajudar, trabalhava na agricultura como diaristas no período diurno no verão. No inverno eu era cobrador na lancha: Principal meio de transporte de Tufilândia – MA, para uma comunidade chamada de Bambu, interior de Pindaré – Mirim – MA. Como eu tinha um bom domínio das quatro operações da Matemática, muitas pessoas levavam medidas de terra para eu cubar³ pois a cidade de Tufilândia dispunha de um vasto campo de várzea onde os agricultores cultivavam, melancia, feijão e arroz e precisavam das medidas exatas.

No início do ano de 2004, quando ainda cursava a primeira série do ensino médio, na ocasião muitos pais de família sugeriram que eu

3 Cubar é um vocábulo vulgarmente utilizado por agrimensores para dizer que vão medir determinada área de terra.



formasse uma turma para ensinar alguns adolescentes as quatro operações fundamentais da matemática. Foi aí então que veio a ideia de iniciar ministrando aulas de matemáticas, (Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão), para um grupo de quinze adolescentes da minha rua, ali mesmo na sala da casa de minha avó, o motivo da escolha do local foi pela falta de espaço adequado, eles almejavam aprender as quatro operações fundamentais, grande dificuldade da maioria das crianças da época. Problema que perpassa até os dias atuais: dificuldade da maioria dos alunos em aprender as quatro operações fundamentais. Essa ideia de ministrar aulas de Matemática surgiu mediante a falta de recursos e a necessidade de contribuir com as despesas de casa e minhas próprias despesas pessoais.

Esse grupo de adolescentes desenvolveram – se de maneira significativa e eu pude ser reconhecido na cidade como professor de matemática, aumentando assim, a procura pelas aulas sobre as quatro operações por parte dos pais de crianças e adolescentes da minha cidade. Em 2005, chegou na cidade a Escola Senador Alexandre Costa, ofertando a modalidade de ensino do magistério aos finais de semana. Logo procurei e fiz minha matrícula, ao concluir, veio as oportunidades que iriam mais tarde mudar a minha vida, contudo, minha trajetória tomou um rumo significativo depois de participar do primeiro seletivo para professores das séries iniciais promovido pela prefeitura municipal de Tufilândia – MA. Na oportunidade pude ser aprovado em segundo lugar, no início do ano de 2005, iniciando meu primeiro contrato de trabalho no início do mês de março, lecionando como professor profissional aos meus 19 anos de idade.

TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Depois de iniciar as aulas de magistério das séries iniciais em 2005, muitas ideias foram se renovando quando se tratava de ser professor, pois antes meu sonho era ser advogado. Mais com o passar dos anos e a falta de oportunidades e de recursos financeiros para estudar em um curso de direito, resolvi seguir a profissão de docente. Profissão





essa que entrei apenas para ajudar nas despesas básicas de casa e se tornou para toda a vida, daí por diante me dediquei em fazer minhas formações para atender às demandas da minha profissão, pois a oportunidade que a mim foi concedida tinha que ter cuidados especiais e aprimoramento para que eu pudesse me manter nela.

Com o propósito de me tornar um profissional a altura do que a mim era exigido não exitei em buscar novos conhecimentos, sempre estive a procura de formação, é importante lembrar que não era muito fácil encontrar um curso para que eu pudesse me matricular, para isso exigia uma série de fatores pois tinham muitos cursos que não eram da minha prioridade, eu tinha que associar um que me trouxe benefício imediato, ou seja, um que estava relacionado com a minha profissão e que fazia intercâmbio com a minha vida.

O ano de 2005, ficou marcado para o município de Tufilândia e para os novos professores que assim como Eu, conseguiram passar naquele seletivo, pois até aquele momento todos os professores que atuavam em Tufilândia eram das cidades de Santa Inês - MA e de Pindaré Mirim - MA. Pois o município até então ainda não tinha oferecido curso de magistério e nenhum outro curso de formação inicial para professores.

Aqui pretendo frisar que a formação de magistério naquele ano era o curso indispensável para ingressar na sala de aula, assim como, em muitos casos até os dias atuais, embora já podemos constatar um número significativo de professores com formação superior.

A primeira turma de magistério que chegou na cidade de Tufilândia, veio por intermédio do professor Valdemir Alves Barbosa: professor coordenador da escola Senador Alexandre Costa, com sede na cidade de Santa Inês - MA, que fica 65 km da cidade de Tufilândia. Ele trabalhava na região ofertando o curso técnico do magistério, ele veio para Tufilândia a convite da Dr. Marinalva – prefeita de Tufilândia – MA naquele ano e teve como finalidade formar novos professores para atuarem em sala de aula pois a demanda era grande e o número de funcionários capacitados da época eram insuficiente para atender a demanda. Com a vinda do magistério muitas pessoas puderam ingressar na vida profissional atuando como professores das séries iniciais.



Inclusive Eu que aproveitei para fazer o magistério e poder iniciar minha vida profissional atuando em uma sala de aula do quinto ano: antiga quarta série.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Minha primeira experiência como professor profissional foi em uma sala do quinto ano do ensino fundamental no turno matutino, na Escola Municipal Nova Tufilândia “Anexo” Dom Pedro II, localizada na sede do município. A sala tinha 19 alunos ditos todos como “rebelde”. Foram assim selecionados para essa sala, para que eu pudesse trabalhar com eles, pois os mesmos não obedeciam as professoras da mesma escola e nenhum deles sabia ler. Iniciei minha primeira aula como professor do município de Tufilândia no dia 21 de fevereiro de 2005. O desafio foi tremendo, mais com muito esforço e dedicação consegui em três meses alfabetizar 13 alunos, e mais tarde no mês de agosto, mais 5 alunos foram alfabetizados, totalizando 18 alunos. Eles já estavam lendo e resolvendo problemas simples. Usei como método tradicional⁴ de ensino, obtendo êxito com a maioria dos estudantes, ou seja, eles desenvolveram as habilidades de escrita, leitura e as habilidades matemáticas: contar, analisar e resolver problemas simples. Tive dificuldades apenas com um aluno que por motivo de doença do mesmo, ele não pode concluir o ano letivo, tendo que se ausentar da escola ainda no mês de Abril. Essa sala de aula foi um marco principal para minha caminhada profissional pois fiquei reconhecido na cidade como um professor que mostrou bons resultados, pelo fato de ter conseguido alfabetizar aqueles alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem e isso não só me fez crescer profissionalmente mais também pessoalmente em meus objetivos e metas.

Ano seguinte recebi o convite para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Jardim de Infância Criança Feliz, no

4 O método tradicional pode ser definido pela lógica: o professor tem a responsabilidade de dominar uma área do ensino científico e transmitir seus conhecimentos para os alunos em uma aula expositiva por meio do uso da oratória. Já os alunos devem adotar a postura passiva, uma vez que estão apenas “recebendo” o conteúdo vindo do professor.



turno noturno com a disciplina de Matemática, na segunda e quarta etapa, esse convite veio como um ponto crucial na minha carreira e marcou minha trajetória de professor de matemática, pois pela primeira vez estava assumindo uma sala de aula de jovens e adultos e ainda lecionando a disciplina de matemática. Aceitei pois tudo pra mim era um desafio a ser superado, assim, fiquei trabalhando no turno matutino com alunos da 4ª série e noturno na EJA, meu objetivo era fazer um trabalho com muita dedicação para que toda a sala pudesse assimilar e aprender o conteúdo da disciplina ensinada. No início fui rejeitado na EJA por alguns dos alunos que não queriam que um professor tão novo fosse seu instrutor, mais depois da primeira aula de matemática, consegui convencê-los que eu estava preparado para atuar e contribuir com o aprendizado de todos, principalmente com a disciplina de matemática.

Em 2007, ainda trabalhando no município de Tufilândia, abriu editais de vários concursos pela região, inclusive na cidade de Alto Alegre do Pindaré, onde prestei o concurso e consegui ser aprovado para trabalhar na comunidade Flor do Dia, onde tive mais uma nova experiência de trabalho. No ano de 2008 assumi e fui designado para trabalhar em sala multisseriada.

As classes multisseriadas surgiram no contexto da Educação do Campo, como uma forma de agregar a educação do meio rural. As escolas do campo não tinham a quantidade de estudantes para formar turmas seriadas, foi a partir daí que começou a multisseriação. Desse modo multisseriadas são salas/turmas de alunos com diferentes níveis de idade e de séries, estudando em apenas uma sala e tendo apenas um professor (Amorim, 2019, p. 22).

A princípio, confesso, pensei em desistir, pelo fato que a comunidade fica a 16 km de Tufilândia e não tinha estrada para a locomoção diária, mas permaneci para honrar com os meus compromissos e pela necessidade de superar as dificuldades materiais. Não desisti, enfrentei com muita dificuldade. Assumi o compromisso de trabalhar em salas multisseriadas na extinta escola que tinha como nome: Unidade Escolar Professora Albertina Inácia, localizada na comunidade Flor



do dia e ainda continuar trabalhando em Tufilândia, atuando nos turnos Matutino em Tufilândia, intermediário e Vespertino na comunidade For do Dia, Alto Alegre do Pindaré - MA e Noturno em Tufilândia - MA na EJA.

Era época de muita correria, pois não dispunha de muito tempo, mais consegui superar com muita luta e dedicação. Contei com o apoio de muitas pessoas que já trabalhavam com as turmas multisseriadas, desenvolvi meu trabalho com muito empenho conseguindo assim, repassar o conhecimento que os alunos precisavam e que meus coordenadores propunham a ser trabalhados. No primeiro ano foi de grande aprendizado nessa modalidade.

No mesmo ano em 2008, prestei concurso na Cidade de Tufilândia, sendo aprovado e conseguindo assumir no ano seguinte, agora apenas 20 horas o que reduziu um pouco a correria. Tendo um pouco mais de tempo para os meus planejamentos e estudos constantes, uma vez que os faziam apenas no período da noite.

Ao se tratar de educação do campo é importante ressaltar que ainda nos dias de hoje estou em sala multisseriada, atuando como professor de matemática, xadrez, artes e Ciências de 1º ao 9º ano em duas salas. Onde estão organizadas de 1º ao 5º ano em uma das salas e de 6º ao 9º na segunda sala, na Unidade Escolar Professora Dalvanir da Silva Lima, localizada comunidade Flor do Dia, na cidade de Alto Alegre do Pindaré - MA. Confesso que não é muito fácil lidar com essa modalidade de ensino nem com esse tipo de organização, mais com os vários anos de experiências, isso faz com que eu possa lidar com esses alunos, possibilitando um bom andamento das atividades desenvolvidas.

Na cidade de Tufilândia estive em sala de aula do ano de 2005 a 2021, destacando 2020 e 2021, ano em que todo o Brasil e o mundo sofreu com a pandemia da Covid-19. Ao retornarmos com as aulas ditas normais, recebi o convite para atuar como coordenador da Escola Municipal Nova Tufilândia, escola essa, que atuei como professor por 17 anos, de imediato aceitei onde estou trabalhando no momento. Atualmente trabalho em dois municípios de diferentes realidades,



apesar de serem próximos uns dos outros. Desenvolvo meu trabalho em diferentes escolas e campos de conhecimento, pois em uma sou professor e na outra estou coordenador.

No atual cenário da formação de professores, várias ações e diretrizes instituídas alinhadas aos processos de globalização e mundialização vêm impactando significativamente os currículos e o funcionamento dos cursos de licenciatura, o perfil dos egressos, a forma de avaliação dos cursos já existentes e dos novos a serem criados, além dos professores formadores. (Souza; Monteiro, 2024, p. 128).

A formação de professor, é o marco principal para o bom andamento das atividades docentes, por essa razão, não devemos deixar de estar sempre em constante processo de formação continuada, pois as transformações que acontecem no nosso cotidiano são constantes e devemos sempre está atualizados para as tantas mudanças do nosso dia a dia principalmente nas novas metodologias de ensino.

FORMAÇÃO SUPERIOR

Em 2008 veio para Tufilândia o primeiro polo de faculdade particular de pedagogia, trazido pelo Instituto de Educação Professor Gamaliel, coordenado pela professora Maria Betânia, os encontros eram aos fins de semana. Não era esse curso que eu almejava fazer, mas, devido à falta de oportunidades para cursar outros, me senti no dever de fazer, pois já estava atuando no ensino primário e na educação de jovens e adultos (EJA), no decorrer do curso acabei me identificando, pois o mesmo tinha tudo a ver com a minha profissão. No início muita gente se matriculou, mais com os baixos salários da época, muitos se obrigaram a desistir de estudar, ocasionando assim uma desistência e impossibilitando o curso continuar em Tufilândia. Paramos por quatro meses, o mesmo instituto abriu uma nova turma na cidade de Santa Inês, oportunizando aos alunos de Tufilândia, que queriam continuar estudando concluir seu curso naquela cidade. As dificuldades foram grandes pois não tinha estrada adequada de Tufilândia



para Santa Inês, eram 29 km até a BR 222. No verão muitos buracos e poeira, falta de pontes e condições de tráfego, mais tínhamos que encarar, uma vez que a formação para ser alcançada dependia de muito esforço. No inverno os problemas se agravavam ainda mais: com muita lama, cheias dos igarapés; como não tinha pontes, tínhamos que ir de lancha em uma viagem de duas horas e meia pelo rio Pindaré. Saíamos às 6 horas da manhã e só retornávamos às 10 horas da noite.

Depois de quatro longos anos de estudos, no dia 30 de Janeiro de 2012, veio a recompensa: a conclusão do curso de pedagogia e com ele muitas outras oportunidades de empregos aos finais de semana e também durante a semana no turno da noite. Trabalhei lecionando aos fins de semana no curso de magistério. Trabalhei também na Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA) como supervisor de prédio no Turno Noturno. Atuei no cargo de supervisor por oito meses na UNIVIMA, continuei trabalhando como professor de Alto Alegre do Pindaré e também na Cidade de Tufilândia no período diurno. Ainda em 2012, no dia 15 de abril, iniciei duas pós – graduações na modalidade lato sensu, em Nível de Especialização: Uma em Psicopedagogia e outra em Gestão Escolar, pela Faculdade Arthur Thomas. Concluindo assim as duas no dia 20 de dezembro de 2014.

Dando ênfase a minha formação, uma vez que o professor deve estar em constante aprimoramento de seus conhecimentos, e está atuando na área de matemática nas escolas que eu trabalhava, surgiu a oportunidade de realizar mais um dos meus objetivos que foi fazer uma Especialização na área de matemática, iniciando assim, em 23 de Janeiro de 2013 e tendo a conclusão em 12 de maio de 2015. A formação de professores de Matemática é um tema relevante e atual no campo da educação. A valorização dos professores de matemática contribui para o aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho dos estudantes nessa disciplina. No entanto, existem desafios e perspectivas que precisam ser considerados nesse contexto. Com essas especializações veio mais oportunidades de trabalho desta vez, assinei um contrato com a SEDUC/MA para lecionar no Ensino médio com as disciplinas de matemática, física e química de 2013 a



2017, onde ganhei bastante experiência nessas áreas.

Contudo, percebi que meu esforço e vontade de vencer na vida valeu muito apenas, na minha vida profissional, pessoal e acadêmica. Não parei por aí, continuei na busca do conhecimento, participando de inúmeros cursos de formação continuada tanto da educação do campo como do ensino regular. Pois de acordo com a Lei 12.796/2013 estabelece que a formação de professores para a educação básica deve ocorrer em nível superior, preferencialmente em cursos de licenciatura, além de enfatizar a necessidade de formação continuada. A lei também reforça que a formação de profissionais da educação deve incluir práticas pedagógicas, conteúdos e métodos que atendam às necessidades do sistema educacional e à realidade dos alunos (Brasil, 2013).

Buscando sempre minha atualização na área de educação, em busca de novas especializações, surgiu mais uma oportunidade, dessa vez um dos meus maiores sonhos que era cursar um mestrado profissional e no dia 3 de abril de 2023, a prefeitura municipal de Alto Alegre do Pindaré – MA, em parceria com Consórcio Intermunicipal Multimodal – CIM, lançou o edital AGEUFMA 24/2023, para escolha de candidatos para o programa de Pós – Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), não pensei duas vezes. Fiz minha inscrição para participar do processo seletivo do programa, realizei uma prova escrita e fui selecionado para a próxima fase. Chegou a hora de fazer o Pré – projeto, fiz o meu com o tema: Desafios e Perspectivas na Formação de Professores de Matemática: Contribuições para uma Educação de Qualidade. Confesso nada fácil, mas com a ajuda de Deus consegui ser selecionado e chegar ao Mestrado Profissional em Práticas Educativas (PPGFOPRED), do Centro de Ciências de Imperatriz - CCIM, Turma Especial do Convênio com a Prefeitura Municipal de Alto Alegre do Pindaré – MA/Secretaria Municipal de Educação, com entradas nos anos de 2023 e 2024, cheio de esperanças e muito entusiasmado para concluir esse que é um dos meus maiores objetivos da minha vida profissional. Estou atualmente cursando o mestrado com muito esforço



e dedicação, entrei em 2024 na segunda turma de mestrado da cidade de Alto Alegre do Pindaré. Estou feliz e meu maior objetivo é concluir esse que é meu maior sonho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever esse relato da minha própria trajetória, procurei destacar os principais eventos, desafios, conquistas e aprendizados ao longo do tempo. Foi uma forma de refletir sobre minhas experiências, e o que elas me fizeram mudar de opinião, ao longo dos fatos acontecidos, e o quanto foram importantes, pois repassei de forma pessoal e envolvente. Com esse relato pude concluir aspectos desde da minha 3ª série, época em que tudo tomou um novo rumo em minha vida, rumo esse que ameaçou minha trajetória profissional. Procurei destacar pontos importantes como: educação, carreira, relacionamento familiar, dificuldades enfrentadas, momentos de superação e realização, sempre a partir de uma perspectiva pessoal.

Ao finalizar esse relato consigo entender o quanto é longo o processo de formação de um docente, o quanto é árduo construir uma carreira com êxito e o quanto ainda tenho que percorrer para concluir a minha formação. Esse relato me fez refletir o quanto é importante nós voltarmos no nosso passado para valorizar o que está acontecendo no nosso presente e refletir o quanto a prática docente contribuiu para a formação de muitos jovens e adultos e que metas devemos traçar para o nosso futuro.

Diante de tantos desafios, resolvi escrever um pouco dessa vivência profissional, aprofundando em alguns autores como: Costa (2023), Cintra (2020), Vale et al. (2024), entre outros. Reunindo alguns de seus pensamentos para me basear e aprofundar o quanto o processo de formação é importante na vida do docente. E percebo quanto eles nos aprofundam nos contextos que nos ajudam a entender a nossa trajetória de vida profissional.

Os principais contextos aos quais me ajudaram a finalizar esse relato de trajetória profissional envolvem uma série de fatores e ambientes



que moldaram minhas experiências e reflexões, como por exemplo o contexto educacional, que me forneceu a base de conhecimento e habilidades necessárias para a minha carreira, outro contexto ao qual estou inserido e o contexto familiar e social: Nesse contexto, percebi as influências de familiares, amigos e comunidade que impactaram minhas escolhas profissionais. No contexto organizacional procurei demonstrar um pouco sobre as instituições em que trabalhei e os ambientes de trabalho. No contexto econômico e tecnológico, percebi a mudança no mercado de trabalho, e os impactos nas minhas escolhas de carreira, me ajudando a direcionar minhas oportunidades e desafiando a me adaptar a novas realidades.

Mais um contexto que não poderia ficar de fora é o contexto cultural e geográfico, ao qual repercute as influências culturais e assim como o local onde eu vivo e trabalho, que me ajudaram a escolher as oportunidades disponíveis e as demandas específicas da minha área de atuação. O contexto temporal nos faz viajar mais além, nele revivi meus momentos e iniciei minhas escolhas para estar na profissão ao qual exerço, nesse contexto, analiso as tendências e demandas de cada período e como eles definiram o rumo da minha trajetória. Por fim o contexto de superação e desafios, nele descrevo momentos de crises pessoais e profissionais, como dificuldades enfrentadas no trabalho e na vida financeira, que exigiram muito da minha capacidade de resiliência e adaptação, onde percebi que essas dificuldades são catalizadores de crescimento.

Nessa pesquisa autobiográfica, fiz uso da minha própria vida, experiências e histórias como objeto de estudo, fazendo uso do método hermenêutico vivencial. Essa pesquisa me permitiu uma análise reflexiva e aprofundada sobre questões pessoais e sociais a partir da minha própria perspectiva. Ao usar a própria vida como material de estudo, não só procurei relatar fatos, mas também interpretar e dá sentido a essas experiências, reconhecendo como elas são influenciadas por fatores externos e internos.

Ao ingressar no mestrado profissional, percebo o quanto é vasto a gama de conhecimento que estou conseguindo adquirir e que irão



contribuir e aprimorar a minha formação profissional, o que é para mim a realização de um sonho muito esperado, e também para os meus familiares que sempre estão me apoiando. As práticas vividas por um profissional não se confundem com nenhuma outra, quando se constrói com luta, garra e determinação, não se mistura quando é diferenciada e não se destrói quando é blindada com dedicação.

REFERÊNCIAS

AMORIM, F.L. **Práticas pedagógicas em salas multisseriadas.** Tocantinópolis - TO, 2019. P. 22.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

CINTRA, E. M. D. **O Gênero Memorial Descritivo: Relato de uma experiência de ensino.** Artigos de Pesquisa. Ling. discurso, May-Aug. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/v5TFnSbxnLWsySGJ4WvGt8j/?format=html>. Acesso em: 11 de junho de 2024.

COSTA, Edson Ferreira da. **Narrativa biográfica como método hermenêutico vivencial en el pensamiento filosófico de Ortega y Gasset.** Revista de Estudios Orteguianos, v. 46, 2021.

SOUZA, Mauro José de; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Política de formação e significação identitária do docente universitário: A contribuição da pesquisa narrativa. In: MORAIS, Joelson de Sousa; BRITO, Antonia Edna; SOARES, Francisco Marcos Pereira (Org.). **Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as).** 1.ed. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. P. 127-140.

VALE, Adriana Carla Oliveira de Moraes; SANTOS, Virgínia Marne da Silva Araújo dos; SANTOS, Ricardo Carvalho dos;



CASTRO, Patrícia Macedo de; COTA, Maria Raquel de Carvalho; SOUZA, Regina Celia Silva de. Docência em construção: relatos das memórias formativas de professores. In: MORAIS, Joelson de Sousa; BRITO, Antonia Edna; SOARES Francisco Marcos Pereira (Org.). **Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as)**. 1.ed. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. P. 115-126.

*Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.*

TÍTULO	IV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO
ORGANIZADOR	Jónata Ferreira de Moura
PROJETO GRÁFICO	Francisco Batista Freire Filho
FORMATO	150 x 220 mm
PÁGINAS	852
TIPOGRAFIA	Goudy Old Style CORPO Chewy TÍTULOS
EDIÇÃO	1ª edição - dezembro de 2024



FAPENÁ
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento
Científico e Tecnológico do Maranhão



ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-65-5363-498-5

