



ENSINO E EDUCAÇÃO:

contextos e vivências

v. 2

Janiara de Lima Medeiros
(Org.)

LICURI



ENSINO E EDUCAÇÃO:

contextos e vivências

v. 2

Janiara de Lima Medeiros
(Org.)

LICURI

© 2023 Editora Licuri
Rua Florianópolis, 800
CEP: 58417-240 - Campina Grande, Paraíba
E-mail: contato@editoralicuri.com.br
Site: editoralicuri.com.br

Produção Editorial

Editor Chefe: Dr. Jaily Kerller Batista de Andrade

Revisão: Os Autores

Diagramação e Capa: Aline Soares de Barros

Créditos da capa: Editora Licuri

Conselho Editorial:

Dr. Leandro Donizete Moraes

Dra. Priscila Bernardo Martins

Dr. João Paulo Laranjo Velho

Dra. Nádia Vilela Pereira

Dra. Edilma da Silva Ribeiro

Msc. Ana Acácia Araújo de Souza Eda

Msc. Nay Brunio Borges

M488 Medeiros, Janiara de Lima.
Ensino e Educação: contextos e vivências/ Janiara de Lima
Medeiros - Campina Grande: Licuri, 2023.

v. 2

Livro digital (302 f.: il.)

ISBN 978-65-999183-2-2

DOI <https://doi.org/10.58203/Licuri.8322>

Modo de acesso: World Wide Web

1. Educação - Brasil. 2. Ensino - Brasil. 3. Docência. I.
Medeiros, Janiara de Lima, org, II. Título. Brasil. III. Título.

CDD - 370



O conteúdo deste livro está licenciado sob atribuição de licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

O conteúdo dessa obra e a sua revisão expressam estudos, opiniões e abordagens que são de responsabilidade exclusiva dos autores.

APRESENTAÇÃO

Nessa obra, apresentamos uma seleção de temas relacionados à educação e inclusão. A inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação básica do ensino fundamental é um dos temas importantes em destaque, assim como a utilização da Língua Brasileira de Sinais para ouvintes na educação profissional e tecnológica, como uma experiência de inclusão comunicativa.

Além disso, discutimos a importância do atendimento educacional especializado para estudantes com comportamento de altas habilidades/superdotação no Distrito Federal e o transtorno do espectro do autismo na legislação educacional e nos projetos político-pedagógicos da educação básica.

Também abordamos a diversidade sexual e fobias na escola, refletindo sobre a aplicação da diversidade sexual na escola e a discriminação e preconceito contra os LGBTs na educação. Além disso, analisamos os desafios da educação brasileira no contexto do capital, especialmente após a pandemia da COVID-19.

Outros temas de destaque incluem a verticalização na educação, as concepções de criatividade por educadores do ensino fundamental, a importância da formação continuada dos professores e a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Também discutimos a educação do campo, a sociologia do corpo, o papel do professor na construção da linguagem oral e escrita na educação infantil, o sentir e o pensar para o exercício da cidadania e outras discussões didática e pedagógica.

SOBRE A ORGANIZADORA DA OBRA

Janiara de Lima Medeiros

Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira), Bacharel em Análise Semiótica e Licenciatura em Língua e Literatura brasileiras. Especialista em Gestão de Recursos Humanos, em Psicopedagogia Clínica e em Institucional. Possui MBA Executivo em Marketing, especialização em Gestão EaD e Mestrado em Educação. Atuou em instituições públicas e privadas, civis e militares, como docente e/ou gestora. Enquanto gestora, coordenou concomitantemente vinte e três unidades de ensino no Rio de Janeiro. Como consultora em Educação, desenvolveu e gerenciou projetos voltados à implantação de plataformas de ensino presencial e a distância. Possui experiência em produção literária diversas. Autora de livros, artigos e capítulos de livros, organizadora de eventos e obras literárias. A vivência militar deu-se entre fevereiro de 2015 e janeiro de 2023, na qual passou a integrar o Quadro Complementar de Oficiais Técnicos Temporários do Exército Brasileiro como docente de Língua Portuguesa. Neste período lecionou cultura e língua portuguesa para estrangeiros da África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Egito, Equador, Estados Unidos da América, França, Guatemala, Honduras, Indonésia, Mauritânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã. A partir de 2023, como Oficial da Reserva (R/2), publicou obras de cunho ontológico e epistemológico. Nesse mesmo ano, foi classificada para incorporar o quadro de docentes da Universidade Federal Fluminense (UFF) como professora de Língua Portuguesa, instituição de ensino a qual orgulha-se em fazer parte.

SUMÁRIO

Aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiente intelectual na educação básica do ensino fundamental Alexandre Rosa	1
Língua Brasileira de Sinais para ouvintes na educação profissional e tecnológica: uma experiência de inclusão comunicativa Alini Ribeiro Nogueira Silva; Cristiana Barcelos da Silva	14
O atendimento educacional especializado para estudantes que apresentam comportamento de altas habilidades/superdotação no Distrito Federal Karla Vanessa Gomes dos Santos; Ellen Michelle Barbosa de Moura; Joanne Neves Fraz; Geraldo Eustáquio Moreira	22
Epilepsia: uma neurodiversidade? Um enfoque pedagógico sobre o diagnóstico de epilepsia Maria Fernanda Moreira Mendes; Valéria Peres Asnis	33
O transtorno do espectro do autismo na legislação educacional e nos projetos político-pedagógicos da educação básica Maria Fernanda Moreira Mendes; Valéria Peres Asnis	41
Formação docente em LIBRAS como trajetória para inclusão escolar Amanda Tássila Gomes Silva; Antônia Rafaela Martins Rêgo; Arlene Rodrigues de Souza Viana; Franciele do Nascimento Lima; Maria das Graças Lessa Nascimento; Clarissa Lessa Nascimento	58
Diversidade sexual e fobias na escola: Análise sobre a aplicação da diversidade sexual na escola e da discriminação e preconceito contra os LGBT's na educação Adriana Lohanna dos Santos; Mônica Porto Cardoso	69
Desafios da educação brasileira no contexto do capital: uma breve análise pós auge pandemia COVID-19 Janiara de Lima Medeiros	82
Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve? Luciano Marcos Curi; Renata Costa Gomes; Ana Lucia Araújo Borges	98

Olhares sobre o livro didático de ciências da natureza como instrumento de ensino	116
Ana Cristina Machado Veber; Bruno Peruzzi Peres; Vanessa Ballesteros de Oliveira; Ailton Jesus Dinardi	
Reflexões sobre as dificuldades da leitura a partir da prática, no processo de ensino e aprendizagem	136
Maria Raimundo Félix dos Santos; Francisco Anacleto de Lima	
A importância da formação continuada dos professores e a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem	149
Adna dos Santos Lemos	
A educação do campo: uma dicotomia do ensino regular rural para a escola do campo	165
Antônio Carlos Coqueiro Pereira	
Sociologia do corpo	177
Emanuelle Cristina da Silva Fernandes; José Marciano Monteiro	
O papel do professor na construção da linguagem oral e escrita na educação infantil	191
Francisco Anacleto de Lima; Darlene Carvalho de Sousa	
O sentir e o pensar para o exercício da cidadania	204
Nádia Pires Alves	
Lições fora da sala de aula: algumas possibilidades de aprendizado junto à natureza	213
Andréa Haddad Barbosa; Loamy Magri Chalupa; Gabriely Banzato do Nascimento; Jaqueline Sgarbossa de Carvalho	
Gestão democrática em discussão: a sua importância no contexto do Projeto Político Pedagógico (PPP)	227
Junior Neto Santana; Paulo Sérgio Souza Bulgareli	
A formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro	241
Ozana Lins Siqueira Almeida; Daiane Lago Marinho Barboza; Rosângela dos Santos Rodrigues	
Concepções de criatividade por educadores do ensino fundamental	260
Marina Silva Bicalho Rodrigues; Suellen Cristina Rodrigues Kotz	
A importância da relação teoria-prática na formação inicial docente	271
Ivan de Oliveira Holanda Filho; Patrícia Pimentel Pereira; Ernandes	

Farias da Costa; Marcos Paulo Mesquita da Cruz; Rickardo Léo
Ramos Gomes

**Reflexões sobre como lidar com o preconceito linguístico dentro
da sala de aula** 283

Marinalva Maniçoba de Lira; Mariana Maniçoba de Lira; Denisse
Torres Maniçoba; Eliane de Jesus Araujo

Índice remissivo 293

Aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiente intelectual na educação básica do ensino fundamental

Autor:

Alexandre Rosa

*Graduado em Letras/Inglês,
doutorando pela Universidad San
Carlos - Asunción - Paraguay.*

DOI: 10.58203/Licuri.83081

Como citar este capítulo:

ROSA, Alexandre. Aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiente intelectual na educação básica do ensino fundamental. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 1-13. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

O objetivo desse estudo foi analisar a percepção do professor sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncional e Atendimento Educacional Especializado (AEE), no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. O presente estudo sustenta nos princípios do paradigma da inclusão, ao defender: a não discriminação, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, acessibilidade e igualdade de oportunidades. Os resultados ressaltam a importância da sala de recursos no processo inclusivo. Contudo, revela que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão. A Inclusão de alunos que apresentam, necessidades educacionais especiais vêm mobilizando a sociedade e toda comunidade escolar frente a este novo modelo de escola, onde todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aulas, do ensino regular. Desse modo, todos os indivíduos, inclusive os deficientes Intelectuais, devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano.

Palavras-chave Inclusão escolar. Diversidade Humana. Atendimento Educacional Especializado. AEE.

INTRODUÇÃO

As escolas de todo o país enfrentam um “novo-antigo” desafio: Incluir no cotidiano escolar todos os alunos, com suas semelhanças e diferenças, possibilitando, com isso, o desenvolvimento integral dos sujeitos. No entanto, sabe-se, na prática, que isso tem se constituído numa tarefa, tanto para os professores quanto para a instituição escolar de modo geral, uma vez que faltam recursos de todo tipo: formação adequada aos professores, material pedagógico que atenda às necessidades tanto dos alunos com dos professores, infraestrutura material no espaço escolar, equipe multiprofissional e apoio de entidades para a construção de um fazer pedagógico de qualidade.

Vale a pena ressaltar a preocupação de teóricos e especialistas na elaboração de material para a formação de professores, com o objetivo de propiciar a inclusão de alunos no processo de ensino-aprendizagem. Embora haja um vasto material teórico e cartilhas de orientação, na prática, isso ainda se constitui num grande desafio para a maior parte dos educadores comprometidos com o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

A inclusão escolar, influenciada por diretrizes internacionais, vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de noventa, com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, entre outros.

Contudo, a história da sociedade implica a importância das várias culturas, resulta do crescimento das novas tecnologias e das intrincadas transformações nos caracteres da cultura social na coletividade, o que interfere nas escolas de modo expressivo.

Diante disso, Ferreira e Guimarães (2003, p. 37) é “inquestionável as diferenças entre os homens, mostrando as especificidades naturais de cada um. É o direito de ser, sendo diferente”.

Por conseguinte, o recinto escolar pode revelar esse direito transversalmente através da formação de exercícios dialógicas, onde, segundo Freire (2020, p. 45): Há seres que se deparam para a pronúncia do mundo em sociedade, para a sua mudança e transformação,

e neste contexto, não pode haver soberanos dominadores nem seres dominados, apenas a indagação permanente que é o método de conhecer.

Isso vai outrossim de apenas acolher e aceitar as necessidades das diferenças, mas implica, especialmente em:

A educação processa-se e acontece no contato entre os seres humanos, de maneira que as potencialidades, facilidades ou dificuldades de cada um moldam a extensão e o grau desenvolvimento psicossociais próprios. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 42).

Fundamentado, o delineamento discute, por meio de um estudo de caso, o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem, de um aluno com deficiência intelectual incluído em classe comum do ensino regular realizada no período de maio de 2019 a dezembro de 2019. O conceito de educação inclusiva, nesse texto, é entendido como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem. Incumbe num processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um, com ou sem apoio especializado.

Em visto disto, defende-se uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.

Para descrever, a “A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular” deliberou pelo método dialético, por possibilitar a análise do fenômeno da inclusão escolar em seu contexto mais abundante, levando-se em conta as contradições deste fenômeno social. O resultado disso é o aumento significativo dos encaminhamentos de crianças, adolescentes e dos próprios professores para especialista da área da Saúde, indicando a compreensão da maior parte das pessoas de que o problema de escolarização, que envolve toda a complexa estrutura escolar, é individual e de carácter orgânico, deslocando o foco do problema, que é político-social, para o corpo e o psiquismo dos alunos e dos professores.

Vale lembrar que desde Salamanca o termo necessidades educacionais especiais, assim como a expressão educação inclusiva passaram a abranger desde pessoas com dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições econômicas e socioculturais, até pessoas com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou condutas típicas.

Assim, este artigo tem como objetivo possibilitar ao profissional o conhecimento das principais características de desenvolvimento e dificuldades dos sujeitos com deficiência intelectual, bem com as possibilidades de intervenções no contexto escolar e social. Entendendo o seu papel como mediador da inclusão do aluno que apresenta qualquer característica. Além disso, o objetivo é de refletir sobre os princípios e as estratégias de intervenção diante dos problemas de escolarização do aluno, segundo uma perspectiva crítica, no contexto escolar. É de suma importância destacar que a Dialética se fundamenta em princípios: a unidade dos opostos, quantidade e qualidade e negação da negação. Quanto aos fins, a pesquisa foi realizada de forma descritiva, bibliográfica e qualitativa.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO TIPO DA SOCIEDADE

A deficiência intelectual historicamente vem sendo considerado uma condição patogênica, vista como fator que impossibilita a participação social e educacional da pessoa.

Antigamente, na Grécia, os deficientes intelectuais eram abandonados ou assassinados por não atenderem os ideais de beleza e perfeição. Na idade Média, por apresentarem sinais de malformação física ou mental, os deficientes intelectuais eram considerados filhos de satanás, sendo queimados em fogueiras (CARVALHO, 2004).

Entretanto, por conta do advento do cristianismo, os deficientes intelectuais também eram protegidos como inocentes de Deus, uma vez que apresentavam a inocência e a pureza (CARVALHO, 2004).

No século XVII, houve o interesse da ciência no estudo da deficiência com a obra “Opera Omnia” de Nicolau Tamaturgo, que hoje é conhecido como São Nicolau, padroeiro dos deficientes (CARVALHO, 2004).

As pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de ser educado somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) – consideradas o primeiro teórico de Educação Especial – com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem” (CARVALHO, 2004).

Atualmente, houve uma grande mudança na maneira de tratar a pessoa com deficiência, não mais usando os termos do passado com significados negativos. Segundo Pessotti (1984.p.25):

Deficiência Intelectual veio substituir conotações e termos errôneos como “débil mental”, “idiota”, “retardado mental”, excepcional, “incapaz mentalmente”, “maluco” ou “louco”, construídos e utilizados por médicos, em determinados períodos históricos da sociedade europeia.

Existe um demérito em conformidade aos fatores pertinentes à aprendizagem a qual encontrar-se inteiramente acoplado a compartimento do grau de deficiência, quão intensamente à ampla tradição das medições de inteligências, que beneficia para diante da média e expelia as pessoas que permanecessem abaixo da média. Desta forma, é necessário estabelecer uma importante reflexão no sentido de conhecer os caminhos já percorridos pela inclusão, bem como recriar práticas educativas escolares capazes de oportunizar aprendizagem a todos os alunos.

Apesar da legislação em vários países, inclusive no Brasil, ser a favor da prática da inclusão, as escolas e a própria sociedade em geral continuam evidenciando a impossibilidade desta prática, quer por questões de acesso, quer por não se sentirem preparadas no campo metodológico, ou ainda por não dispor de apoio pedagógico necessário, o fato é que as escolas regulares resistem à inclusão, como se dentro de seu quadro discente já não houvesse alunos com várias necessidades, como se a uniformidade estivesse presente na escola atual.

Atualmente, com a inclusão de política pública nas redes regulares de ensino fundamental, tem se modificado essa visão que expelle e desdenha as oportunidades de desdobramento dos indivíduos com deficiência intelectual no ensino de nove anos.

Do mesmo modo, a ampla questão a ser rebuscada é: de que feitio o ensino fundamental pode solidificar método de inclusão dos estudantes com demandas de necessidades especiais em suas incumbências de atividades pedagógicas, sem que seja

somente uma consistência social, mas seja verdadeiramente um tirocínio inclusivo com decorrências de carácter prático na aprendizagem.

A inclusão tentando garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular, trouxe através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional especializado (AEE), um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/ SEED/ MEC, p.17, 2010)

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (SEESP/ SEED/ MEC, p. 17, 2010).

A Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, assegura o direito de toda criança frequentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competência da educação especial daquelas que são de competência do ensino comum.

Este último é responsável pela escolarização de todos os alunos, indistintamente, nas classes comuns de ensino, o primeiro, pelos serviços de que podem necessitar os alunos público alvo da educação especial.

Dentre esses serviços, a política orienta para a oferta do AEE - Atendimento Educacional Especializado. De acordo com essa política, este atendimento assegura que os alunos aprendam o que é diferente do currículo de ensino comum e que é necessidade para que possam ultrapassar as barreiras imposta pela deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE- destinado aos alunos público alvo da educação especial, é um serviço que: Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Este

atendimento privilegia o desenvolvimento dos alunos e a superação dos limites intelectuais, motores ou sensoriais. Visa especialmente, o acesso ao conhecimento, permitindo ao sujeito sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto Nº 6.571, de 2008. O referido decreto reestrutura a educação especial, consolidam diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva, e destina recursos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento de necessidade específicas do segmento.

A declaração dos direitos dos deficientes aprovados pela ONU, em 13 de dezembro de 1975, diz em seu artigo 4ª: “O deficiente tem os mesmos direitos civis e políticos dos demais seres humanos”.

O professor de AEE oferece acompanhamento em sala de aula para ensinar o uso de recursos destinados aos alunos com deficiências aos professores do e demais alunos. O professor do AEE deve identificar e desenvolver estratégias educativas visando à superação das dificuldades de aprendizagem deles.

Ele inclui em suas ações, avaliação do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e acompanhamento desse aluno na sala de recursos multifuncionais (espaço destinado para realização do AEE) e na interlocução com o professor.

Segundo Carneiro (2007) menciona que os alunos com deficiência intelectual são os que impulsiona a sapiência na escola a anuir a inadequação de seus exercícios para reflexionar às diferenças dos discentes. Contudo, as práticas colegiais convencionais não dão instância de atender às pessoas com deficiência intelectual, em quaisquer das suas demonstrações, de tal modo como não são pertinentes às diferentes atitudes de os estudantes, sem alguma deficiência, discorrerem e meditar em de uma sapiência de concordata com suas competências intelectual.

Apesar de assegurado pelo decreto acima mencionado, O AEE não está “implementado” em todas as escolas brasileiras e, ainda como se trata de um serviço recente, não dispomos de pesquisas que indiquem o impacto desse atendimento na aprendizagem dos alunos que dele se beneficiam.

Dentro desta perspectiva, a inclusão escolar obteve avanços significativos no decorrer de sua história, mas ainda há a necessidade de envolvimento político, institucional e familiar para que esses avanços continuem ocorrendo e pensando sempre na criança

especial, pois se está lidando com pessoas, seres únicos, que possuem sentimentos e expectativas (MANTOAN, 1997).

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (UNESCO *apud* MENDES, 2002, p. 56).

Desta mesma maneira a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo da sociedade, com transformações nos ambientes físicos, como: espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, meios de transportes, entre outros, e na mentalidade de todas as pessoas, porque ninguém carrega sua deficiência nas costas e de vez em quando descansam delas. O ser humano existe com suas limitações e possibilidades, sendo deficiente ou não, por isso a sociedade não deve pensar na ilusão de descansar também (MANTOAN, 1997).

Nesse sentido, o atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, ou seja, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino se fazem necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e a equipe técnica, os professores do AEE são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos clientes.

Portanto, a meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos:

à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminham-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, p. 56).

Assim a família e a escola são à base de formação para um cidadão. Segundo intercede Vygostsky (1994-1997), a deficiência intelectual nesta discrepância está a uma condição estagnada, nem em uma linha particular/pessoal, não sendo capaz de ser vista apenas pelos empecilhos ou impedimentos. Ela carece ser compreendida adentro de uma interpretação ecológica que medite a conduta da pessoa na influência mútua com a sociedade em que convive, ressaltando as conveniências e o apoio herdado ao longo do aprendizado de vida. A tarefas do educador deve antepor o desenvolvimento intelectual e o livre-arbítrio dos seus discentes com necessidades intelectual, não focando atividades ou procedimentos mecânicos, e sim a ampliação do desenvolvimento das incumbências psicológicas elevadas com aprendizagens considerável e significativas aos seus alunos.

A IMPORTÂNCIA DE REFLETIR SOBRE OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR

Pontue-se que é possível identificar iniciativa na escola Municipal Deputado Ulisses Guimarães, que está situada na Rua Vila Nova, S/N, setor Vila Nova, nesta cidade de Santa Maria da Vitoria. Foi criada através do ato de criação da Lei nº 360 de 24/03/1993, e ato de Autorização e Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE053/93 de 17/05/98, inaugurada em 22/03/1993).

A escola encontra inserida numa comunidade de Baixa Renda que em sua maioria tem uma família desestruturada tanto no aspecto financeiro como no afetivo e isso interfere de maneira parcial no processo de ensino e aprendizagem. O êxodo rural vem provocando no decorrer do tempo, o inchaço na rede urbana deste município situado no extremo Oeste da Bahia, provocando assim, um grande desnível social e econômico. No que se refere ao conhecimento a Missão do trabalho é de forma coletiva oferecendo a assegurando um ensino de qualidade, garantindo a o acesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos capazes de agir na transformação da sociedade.

Desta forma, sustenta nos princípios do paradigma da inclusão, ao defender: a não discriminação, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, acessibilidade e igualdade de oportunidades. Além disso, deve assegurar que as pessoas com deficiência recebem apoio no sistema regular de ensino favorecendo o seu desenvolvimento, uma vez que existe aluno por nome de F. B. dos Santos matriculado na turma do Jardim I, neste estabelecimento de ensino, o

mesmo de 5 filhos, é gêmeo com sua irmã Yasmi. Ele possui um diagnóstico de deficiência Intelectiva Idiopático, com CID (F79).

Diante desse cenário, a escola, assume o compromisso de elaborar diretrizes, os pais expressaram a preocupação com o futuro do filho em comentário como este: “meu filho tem 5 anos e tem de se preparar para o futuro, para outro momento da sua vida, e a escola precisa ajudar”. E também se questionavam sobre a efetiva inclusão escolar: “às vezes tenho vontade de tirar meu [filho da escola], porque a escola não se preparou para receber nossos filhos aqui”. Mas eles devem permanecer na escola, porque esse é o momento de eles aprenderem.

Considerando esses fatos, a integração dos alunos com deficiência começou quando eles chegaram à escola e tem sido feita na medida das possibilidades da própria escola, podendo ser fortalecida com a mobilização, motivação, apoio dos professores, em colaboração com os familiares e os outros alunos. Muitas outras possibilidades de ações de educação inclusiva de alunos com deficiências podem ainda ser exploradas, como preparar alunos voluntários para dar aulas para os ainda não alfabetizados: promover visitas de professores a outros locais de formação, como escolas de ensino técnico e universidades, que possam mostrar as perspectivas de estudos e de trabalho dos alunos com deficiência.

Portanto, enquanto as transformações sociais mais profundas não ocorrem, deve-se lutar para as condições escolares, a serem mais justas e dignas possíveis. Para as pessoas com DI, deve-se lutar por espaços profissionais associados não apenas com salários adequados, mas também com os projetos de vida, com a individuação; a deficiência não deveria ser negada nem tomada como barreiras ao desenvolvimento individual.

Dentro deste princípio, a inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes as diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo.

O professor pode ampliar as possibilidades aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Para isso, é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar. Este novo olhar e esta nova forma de atuar ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do professor. A educação brasileira enfrenta o desafio de, no desenvolvimento das práticas cotidianas, transforma-se, para ser capaz de garantir a acessibilidade e a permanência de todas as crianças, de modo que elas possam se apropriar dos bens culturais traduzidos como conhecimentos escolares. A concretização da política de inclusão se torna perceptível quando as redes de ensino começam a se organizar para receber e oferecer as condições de aprendizagem a todo seu alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não pode continuar ignorando o que acontece a sua volta, aniquilando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais, forma e instrui os alunos. Além disso, é importante reiterar que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos. O trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. Vale lembrar que o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar, programáticos da classe regular.

Deste modo, os recursos especiais e caminhos alternativos não ficam dispensados, porque o aluno está frequentando uma escola regular. Portanto, pensar a inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais. As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos para percorrer, o importante é que isto já se iniciou e, no futuro, esperasse que a escola seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um seja valorizado.

Acreditamos que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma forma, com as discussões atuais em torno da temática sobre a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular e a formação de professores que trabalham com esses alunos.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução á teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de aluno com deficiência às escolas e classes comum. Possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

MANTOAN. M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989

MANTOAN. **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memnon: edições científicas, 1997.

MANTOAN. **Essas crianças tão especiais: manual para solicitação do desenvolvimento de crianças portadoras da síndrome de down**. Brasília, 1993.

MENDES, E. G. **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos**. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R.M.; TANAKA,

E.D.O.; FUJISAWA, D.S. (Org.). Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, p.69-82, 2009.

PESSOTTI. I. **Deficiência mental: da superstição a ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ESP/ SEED/ MEC, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**, Fascículo I, Brasília, 2010.

Língua Brasileira de Sinais para ouvintes na educação profissional e tecnológica: uma experiência de inclusão comunicativa

Autoras:

Alini Ribeiro Nogueira Silva

Mestranda em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiana Barcelos da Silva

Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Resumo

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem conquistado notoriedade nos processos de formação de diversos profissionais, bem como sua ofertada em instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, a descrição de uma possibilidade metodológica com vistas a aprimorar e reinventar modos de (re)fazer o Ensino de Libras para ouvintes torna-se objetivo da presente pesquisa. Desse modo, o presente estudo teve por objetivo relatar uma experiência de abordagem do Ensino da Libras para ouvintes enquanto práticas pedagógicas aplicável no âmbito do Educação Básica (EB) na modalidade de EPT. A experiência se desenvolveu em uma escola pública municipal localizada na cidade de Tanguá, Rio de Janeiro, envolvendo 20 alunos de nível fundamental e superior completos, interessados no curso de libras básico para iniciantes na língua... (qual série da educação básica?). Os resultados revelaram a necessidade de investimento no ensino da Libras na EB profissionalizante como forma de apoiar seu uso e difusão, assim como promover a inclusão comunicacional da pessoa surda nos mais diversos espaços de interação e convívio social.

Palavras-chave Inclusão. Acessibilidade. Comunicativa. Barreiras Sociais.

DOI: 10.58203/Licuri. 83082

Como citar este capítulo:

SILVA, Alini Ribeiro Nogueira; SILVA, Cristiana Barcelos. Língua Brasileira De Sinais para ouvintes na educação profissional e tecnológica: uma experiência de inclusão comunicativa. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 14-21. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

INTRODUÇÃO

Reconhecida como língua oficial brasileira para a comunidade surda pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) determina que deve ser garantido, por parte do poder público formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação. Compreendendo a importância de cumprir a legislação objetivou-se organizar a oferta de um curso básico de introdução à Libras em uma instituição de formação básica tecnológica no município de Tanguá, localizado no Rio de Janeiro.

Enquanto ouvintes, podemos aprender e utilizar a Libras como uma forma de comunicação com pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Aprender a Libras não é apenas uma forma de inclusão, mas também um ato de respeito e valorização da diversidade cultural e linguística. Ao aprender a Libras, podemos ampliar nossas habilidades de comunicação e promover uma sociedade mais inclusiva e acessível para todos.

O ensino de Libras em cursos profissionalizantes é essencial para promover a inclusão social e profissional de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, além de oferecer uma formação mais completa e inclusiva para todos os alunos.

A inclusão da disciplina de Libras no currículo de um curso profissionalizante pode ter benefícios, tais como: Acessibilidade, onde o ensino de Libras permite que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva tenham acesso às informações e conhecimentos transmitidos no curso, o que contribui para uma formação mais completa e inclusiva; Comunicação, pois os profissionais poderão se comunicar com pessoas surdas ou com deficiência auditiva, ampliando suas possibilidades de interação social e melhorando a qualidade do atendimento; Oportunidades de trabalho e; Responsabilidade social, onde, ao incluir o ensino de Libras em seus currículos, os cursos profissionalizantes demonstram seu compromisso com a inclusão e a diversidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, o ensino de Libras em cursos profissionalizantes é essencial para promover a inclusão social e profissional de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, além de oferecer uma formação mais completa e inclusiva para todos os alunos.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo relatar uma experiência sobre a abordagem do Ensino da Libras para ouvintes enquanto práticas pedagógicas aplicável no âmbito do Educação Básica (EB) na modalidade de EPT.

A experiência revelou a veem necessidade de investimento no ensino da Libras na EB profissionalizante como forma de apoiar seu uso e difusão, assim como promover a inclusão comunicacional da pessoa surda nos mais diversos espaços de interação e convívio social.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da abordagem metodológica, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, uma vez que a ferramenta principal de análise dos conceitos relacionados à Língua Brasileira de Sinais e são as pesquisadoras que se envolvem com eles a partir de princípios subjetivos. Caracteriza-se como pesquisa básica estratégica, por que além de discutir teoricamente os motes da pesquisa, apresenta um roteiro pedagógico que podem ser experienciados na prática de Ensino da Libras para ouvintes. Quanto aos objetivos a investigação é descritiva porque busca retratar as características dos assuntos escolhidos e relacioná-lo as demais variáveis. Para a realização da pesquisa os procedimentos metodológicos elencados foram: pesquisa bibliográfica que tratavam da Libras somado a análise documental e dados de pesquisa coletados pelas pesquisadoras (KAUARK, MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

O Ensino da Libras foi organizado para ouvintes e contou com fases que passaram desde a divulgação, passando por atividades presenciais e remotas como produção de vídeos pelos cursistas, avaliação das atividades propostas e formatura do grupo participante com a presença de pessoas surdas.

Esse relato de experiência descreve as ações desenvolvidas para se ofertar um curso de LIBRAS, na instituição EQP(Escola de Qualificação Profissional)<<tal>>, de modo presencial<<semipresencial, remoto?>> nos meses de Fevereiro a junho de 2021. O público-alvo do curso foram profissionais da rede pública do município de Tanguá e comércio local<<indicar>>. O curso foi desenvolvido por uma intérprete de Libras licenciada em Letras-Libras.

As etapas que compreenderam a experiência didática foram: i) divulgação do projeto junto ao comércio local e comunidade; ii) divulgação do projeto juntos às instituições da saúde; iii) divulgação do projeto juntos às repartições públicas da administração local; iv) participação de atividades presenciais; v) participação de remotas de aproximação e aprendizagem da Libras; v) avaliações realizadas através de vídeos produzidos pelos participantes; vi) evento de formatura do grupo participante, com a presença de pessoas surdas. Todas elas foram relatadas na sessão seguinte.

A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO COMUNICATIVA EM LIBRAS

A ausência de um sentido não deve impossibilitar a comunicação, uma vez que os recursos e possibilidades humanas são inúmeros. Contudo a rotina de comunicação das pessoas surdas (ou consideradas deficientes auditivas) é repleta de complexidades. Conversar para realizar uma compra, pedir ajuda para encontrar um endereço ou a solicitação de uma explicação de uma enfermidade ou dor pode representar um grande desafio para a pessoa surda, pois a língua que podem usar para melhor se comunicar, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), muitas vezes não é reconhecida pela maioria das pessoas ouvintes.

Mesmo sendo uma forma de comunicação e expressão oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil, a partir de um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria (SOARES, 2022) e reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 a Libras ainda precisa ser compreendida e praticada pelos cidadãos brasileiros nos diferentes espaços sociais.

Como preconizado nos instrumentos legais que afirmam a necessidade de inclusão das pessoas, o curso teve por objetivo apoiar o uso e difusão da Libras enquanto uma das maneiras de promover a inclusão da pessoa surda nos mais diversos ambientes de interação e convívio (BRASIL, 2002).

Diante desse cenário é que se evidencia o papel das instituições que diante das demandas sociais de adequação dos diferentes atores e setores da sociedade em prol da inclusão. Ações atreladas às políticas de inclusão e superação de barreiras comunicacionais devem ser planejadas e desenvolvidas nos mais variados ambientes formativos (LORENZZETTI, 2019; SANTOS, 2011).

Assim, reconhecendo a necessidade da informação e construção de conhecimento para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e que se adeque às necessidades das diferentes pessoas foi que se arquitetou uma proposta voltada para a comunidade da cidade de Tanguá, com vistas interação e comunicação das pessoas surdas, no município, conforme as etapas a seguir:

A primeira consistiu na divulgação do projeto junto ao comércio local, profissionais da saúde, funcionários públicos e comunidade em geral, por meio de um cartaz (Figura 1A).



Figura 2. Imagens da vivência didática. Legenda: A - Cartaz de divulgação do curso de Libras; B - Aula prática com alunos do comércio local; C - Aula prática com alunos de órgãos públicos da prefeitura; D - Participação da comunidade surda na formatura.

A divulgação foi feita amplamente pela cidade. A intenção foi fazer com que a informação chegasse ao máximo de pessoas residentes na cidade. Marcado o encontro inicial, ocorrido no auditório da instituição, os cursistas interessados foram acolhidos, apresentados a proposta do curso e notificados que ocorreria semanalmente (Figura 1B).

Como oferta do curso iniciou-se na Pandemia da Covid-19 os cursistas foram obrigados a utilizarem máscara. As aulas subsequentes ocorreram numa das salas de aula disponibilizada pela instituição, foram ministrados pela professora durante 15 encontros presenciais com duração de 2 horas cada e nos encontros iniciais (a partir do segundo) os vinte cursistas foram estimulados a treinarem a Libras na prática (Figura 1C).

Como informado, os encontro com o grupo de cursistas foi apresentado a diferença entre linguagem, língua e mímica; a diferença entre surdez e deficiência auditiva; a história da Libras; Identidades Surda; Alfabeto Manual; Números; Calendário; Períodos do dia; Horas; Elementos Dêiticos; Parâmetros da Libras; Sinais da área da saúde e do comércio; Organização do Espaço e Introdução a Prática Tradutória.

Ao longo dos 6 meses de encontro e aprendizagem os cursistas foram avaliados quando a aquisição dos conteúdos abordados e ao final do tempo proposto promoveu-se um evento de formatura. Os cursistas puderam convidar seus familiares para a solenidade (Figura 1D).

Na solenidade de formatura (Figura 2) os cursistas foram orientados a vestir indumentárias na cor preta, uma vez que treinaram, nos encontros anteriores da formatura, a apresentarem em Libras uma música.



Figura 2. Formatura de alunos do comercio local

A oferta de uma proposta de curso de Libras para ouvintes apresentou como objetivo geral oferecer a comunidade os conhecimentos básicos da estrutura da Libras, assim como as informações práticas e necessárias para se comunicar com as pessoas surdas, usuárias da língua. Buscou estimular a comunicação cotidiana, a partir da Libras, ampliar as possibilidades comunicativas dos cidadãos de Tanguá, dialogar com a população da cidade sobre o processo de inclusão, estimular a inclusão da pessoa surda nos diferentes espaços da cidade (comércio local, hospitais e repartições da administração pública local) e diminuir as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa vivência possibilitou profunda compreensão quanto aos estudos sobre a Libras. A pesquisa se justificativa diante da necessidade e legitimidade dela enquanto língua. As motivações tanto para oferta quanto para o aceite dos cursistas giram em torno da promoção da interação e a inclusão dos sujeitos surdos em meio a sociedade, em diferentes áreas, pois os surdos ocupam diferentes lugares.

Sendo assim conclui-se ainda a necessidade da oferta do curso de Libras para a comunidade, visto que muitos estão dispostos a aprender uma língua para benefícios próprios. Levando em consideração suas demandas pessoais e profissionais, compreende-se também que os ouvintes quando conhecem a Libras, na grande maioria acabam tendo interesse e buscando por mais instruções.

Os resultados mostram, portanto, a necessidade de incentivo e propagação do ensino da Libras para ouvintes na EB profissionalizante como forma de estimular o uso e difusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras e dá outras providências.** Brasília, 24 de abril de 2002.

KAUARK, F. S; MANHÃES, F. C; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático.** Via Litterarum. 2010.

LORENZZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Contrapontos**, V.3, n^o3, Itajaí/SC, setembro/dezembro, 2003. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/744/596>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SANTOS, K. R. O. R. P. **Formação Continuada e Necessidades Formativas de Professores na Educação de Surdos da Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro**. Piracicaba, SP, 2011.

SOARES, S. M. R. OS Avanços das políticas públicas para a inclusão do surdo na cidade de Porto Velho. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 15, n. 2, jul-dez, p. 64-76, 2022.

O atendimento educacional especializado para estudantes que apresentam comportamento de altas habilidades/superdotação no Distrito Federal

Autores:

Karla Vanessa Gomes dos Santos

Doutoranda da Universidade de Brasília (UnB), professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Brasília (DF)

Ellen Michelle Barbosa de Moura

Doutoranda da Universidade de Brasília (UnB), professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília (DF)

Joanne Neves Fraz

Doutora pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF)

Geraldo Eustáquio Moreira

Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), professor da Universidade de Brasília, Distrito Federal Brasília (DF)

DOI: 10.58203/Licuri. 83083

Como citar este capítulo:

SANTOS, Karla Vanessa Gomes et al. O atendimento educacional especializado para estudantes que apresentam comportamento de altas habilidades/superdotação no Distrito Federal. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 22-32. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

Este estudo teve como objetivo situar o Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal (DF). A discussão apresenta um breve diálogo por meio da análise dos principais documentos nacionais e internacionais, que versam sobre inclusão e análise sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no DF. A pesquisa configurou-se na abordagem qualitativa, quanto aos objetivos se caracteriza como descritiva e como procedimento, a pesquisa documental e eletrônica. A coleta dos dados foi realizada nos próprios documentos pesquisados e a técnica de análise, a documental. Os resultados revelaram a deficiência de uma política pública educacional voltada ao público de AH/SD, pois falta desde um diagnóstico da situação no Brasil até profissionais especializados nos altos cargos dos órgãos federais da Educação Especial. O Distrito Federal tem avanços no que tange ao atendimento nas salas de recursos de AH/SD, pois apresenta organização em salas específicas, profissionais especializados, teoria fundamentada para intervenção pedagógica do profissional, realização de aptidão para atuação. Contudo, a organização e continuidade do funcionamento destas salas, nas escolas, estão relacionadas diretamente com um número mínimo de estudantes, o que pode causar tensão e possível perda de direitos. Além disso, as condições de trabalho, muitas vezes, são adversas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Legislação Educacional. Comportamento de Altas Habilidades. Sala de Recursos.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) configura-se como uma barreira complexa, pois o termo “inclusão” geralmente está associado, de maneira restrita, a pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já que ainda persiste a ideia de que estudantes AH/SD não necessitam de atenção diferenciada, pois já possuem uma condição privilegiada.

A inclusão questiona as políticas e a organização da Educação Especial e Regular, pois coloca em xeque vários fatores. Segundo Mantoan (2009; 2020), incluir diz respeito à capacidade humana de entender e reconhecer o outro, mediante convívio e compartilhamento de vivências e espaços com pessoas diversas e diferentes de si, diferentes de nós. Quando se trata do conceito de inclusão no espaço educacional, Correia (2005, s/p) dispõe que a inserção deve ser total, o que significa abarcar as questões físicas, sociais e acadêmicas dos discentes com necessidades educacionais específicas (NEE) nas escolas de ensino regular. Assim, está muito além do paradigma da integração, pois assume como fator primordial que “a heterogeneidade que existe entre os alunos e é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”.

Para a discussão sobre a inclusão de estudantes que apresentam o comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), fez-se necessário diferenciar a Educação Especial da Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva consiste na ideia de todas as pessoas terem garantidos o acesso e a permanência, de modo igualitário, na escola. Não é concebido nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, etc.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) explicitam que a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que pressupõe:

[...] proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o

desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Ressalta-se uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais que buscam, organizados institucionalmente, apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns.

Nesta proposta, falar em educação e inclusão impele a necessidade de retomar, em linhas gerais, os documentos internacionais e nacionais, pois estes são balizadores da documentação do Distrito Federal (DF), cujo atendimento ao estudante AH/SD ocorre como uma suplementação do currículo. De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010), o docente é um tutor, tem o papel de auxiliar o estudante no desenvolvimento de suas habilidades e projetos que extrapolem o espaço educacional.

O Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE- AH/SD), implantado no DF desde 1976, é realizado em salas de recursos exclusivas, “os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais e para estudantes com altas habilidades/superdotação” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.77). O Plano Distrital de Educação 2015-2024 propõe metas em relação ao atendimento, entre elas configura no artigo II “universalização do atendimento educacional, inclusive no sistema regular de ensino, aos superdotados...” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 12).

Assim, o estudo teve como objetivo geral situar o Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal por meio da retomada dos principais documentos internacionais e nacionais que versam sobre a inclusão, esclarecimento dos conceitos de educação inclusiva e educação especial e da configuração desse atendimento, em linhas gerais, no Distrito Federal.

A pesquisa configurou-se na abordagem qualitativa; quanto aos objetivos se caracteriza como descritiva; e como procedimento, a pesquisa foi documental: coleta dos dados on-line nos Portais Google Acadêmico e Portal da Legislação, com posterior análise crítica.

METODOLOGIA

O caminho metodológico escolhido para este trabalho foi a abordagem qualitativa, que ocupa-se da compreensão da dinâmica das relações sociais, com o universo dos significados e atitudes (MINAYO, 2001). Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois exigiu dos pesquisadores informações para que sejam descritos fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Os documentos legais que constituíram o corpus da análise crítica foram os que versam sobre a Educação Inclusiva no Brasil e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, considerados balizadores da Educação Inclusiva e norteadores do trabalho pedagógico com esses estudantes da Educação Especial. A busca foi on-line nos Portais Google Acadêmico e da Legislação.

Os principais documentos analisados a nível internacional foram: a Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Os brasileiros foram a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961); a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971); a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Lei nº 13.005/2014, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

No âmbito do Distrito Federal destacaram-se a Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010); a Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, Plano Distrital de Educação - PDE 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015); o Censo Escolar 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020); o Caderno de orientações para concessão de Aptidão (DISTRITO FEDERAL, 2022); a Estratégia de Matrícula da SEEDF 2023 (DISTRITO FEDERAL, 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após leitura e análise dos documentos internacionais, infere-se que eles têm o poder de influenciar as políticas públicas da maioria dos países e referendam a construção ou

reafirmção das políticas no que tange à inclusão. Segundo Candau (2014), as agendas dos organismos internacionais influenciam as políticas de educação de diferentes países.

É possível identificar que os documentos constroem uma mudança de concepção de uma Educação Inclusiva “restrita”, que tinha um olhar voltado para o público da Educação Especial, para uma abordagem mais ampla, que busca compreender os sujeitos e suas especificidades como desafios a serem enfrentados na ótica de garantia de direitos para *todos*. Os documentos nacionais vão ao encontro da legislação internacional e representam avanços na letra da lei. Porém, ainda são necessárias lutas e a criação de condições efetivas para realizar o que está escrito.

Os documentos internacionais e nacionais demonstram avanços em relação à legislação, que busca cada vez mais esclarecer e organizar os sistemas de ensino de modo a garantir a inclusão para todos. No entanto, ainda há um caminho a ser trilhado, tanto nas brechas deixadas pela legislação quanto nos paradigmas sociais em curso, que segregam e geram ações de preconceito de modo constante, também no contexto escolar, inclusive em relação aos estudantes com comportamento de AH/SD.

Em relação às políticas voltadas ao público de AH/SD no Brasil, a análise permite inferir que, em grande parte, a nomenclatura AH/SD aparece “pendurada”, como um mero acessório nas legislações destinadas ao público da Educação Especial. Como se fosse possível abarcar todo o complexo e diverso grupo pelo simples fato de incluir a nomenclatura na legislação. Ou seja, faz-se necessário a discussão e organização de documentos específicos que coloquem em tela as singularidades, os direitos destes sujeitos e de sua escolarização em destaque.

Concordamos com Pérez (2018) sobre o que vemos comumente nos órgãos federais e pastas da Educação Especial, principalmente nos cargos de liderança, que são ocupados por pessoas sem conhecimento especializado e experiência com a inclusão em geral, muito menos em Altas Habilidades/Superdotação.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal tem-se um cenário com organização do atendimento em salas específicas, seleção interna de profissionais com obrigatoriedade de formação em altas habilidades e realização de aptidão, documentação de educação especial que especifica o papel do profissional e como deve acontecer os atendimentos, com definição nítida do marco teórico a ser

utilizado. Fatores que representam avanços em relação a outros estados da federação (SANTOS, 2020).

Segundo a Orientação Pedagógica da Educação Especial, o docente precisa “[...] planejar alternativas de atendimento que alcancem as reais necessidades e expectativas do estudante, bem como correspondam ao referencial teórico que está sendo adotado pela SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.87).

A organização das salas de recursos específicas de AH/SD é a seguinte: elas são divididas em salas acadêmicas e de talento artístico. As acadêmicas estão distribuídas na Educação Infantil com abertura possível a partir de no mínimo oito estudantes por turno, Anos Iniciais com 14 por turno e Anos Finais/Médio 14 por turno. As de talento artístico com 10, 15 e 15 respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2022). Os professores que atuam nestas salas atendem cerca de 30 estudantes semanalmente, sendo que, via de regra, o atendimento é feito em pequenos grupos de interesse no contraturno. Esse quantitativo de estudantes é alvo de discussão permanente e existe uma tensão quanto a manutenção das salas por causa do quantitativo mínimo disposto, outro ponto de tensão é que algumas salas funcionam em situações adversas. Vale ressaltar que para atuar nestas salas os profissionais passam por processo de aptidão.

O movimento da SEEDF de realizar um processo de aptidão é um diferencial e ocorre em duas etapas. A primeira é documental, nesta o professor apresenta cursos específicos na área e um Plano de Trabalho em que ele demonstra conhecimentos sobre as Altas Habilidades e uma proposta do tipo de trabalho pedagógico a ser realizado.

A segunda é uma entrevista sobre o Plano de Trabalho entregue e a proposta da Teoria do Joseph Renzulli que é indicada nos documentos da SEEDF como modo de desenvolver intervenções pedagógicas em este público. Para isso tem-se a publicação de orientações que incluem um Caderno de orientações para concessão de Aptidão¹ (DISTRITO FEDERAL, 2022). Segundo o caderno, a entrevista pode ter duração de até 60 minutos e aborda como principais itens “[...] temas relativos à Educação Especial e Inclusiva: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015): Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010): Joseph Renzulli e Enriquecimento Curricular” (p. 54).

Assim, este processo implica aos professores que almejam atuar nas salas de recursos específicas de AH/SD certo conhecimento da área e estudo anterior a atuação, sendo

¹Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/concessao-de-aptidao-2022/>. Acesso: 24 de fevereiro de 2023.

assim, o processo de aptidão passa a ter um caráter formativo e de troca de saberes, pois durante as entrevistas (que acontecem com especialistas) tem-se diálogos acerca da temática.

Destarte, a base teórica para os atendimentos pedagógicos aos estudantes com comportamento de AH/SD é o Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph S. Renzulli (1978), por meio do qual a alta habilidade é decorrente da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Além do entendimento da Educação Inclusiva como direito humano.

Os dados apresentados, por essa Unidade Federativa, pelo Censo Escolar 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020) apontam o quantitativo geral de aproximadamente 454.668 matrículas de estudantes distribuídos em 683 unidades escolares de 14 diretorias Regionais de Ensino.

Já o quantitativo de matrículas nas salas de recursos de Altas Habilidades /Superdotação (AH/SD) é de cerca de 1.800 estudantes, contudo somente 808 estão registrados no Censo Escolar. A diferença entre matriculados e recenseados deve-se ao fato de só serem registrados no Censo os discentes que já passaram pelo processo de avaliação do Atendimento Educacional Especializado de Altas Habilidades/Superdotação, possuem relatório e foram efetivados nas Salas de Recursos (SANTOS, 2020). Mas, esse quantitativo não representa o número exato de estudantes que frequentam essas salas, pois os discentes que ainda estão no processo de avaliação e que frequentam as salas, não são contabilizados.

Em relação a esse fator, Pérez e Freitas (2014) problematizam, ao afirmarem que, durante o processo de identificação e avaliação do estudante que apresenta comportamento de AH/SD, ele já está recebendo atendimento educacional específico no contraturno, e, por esse motivo, deveria ser contabilizado no Censo Escolar como um aluno AH/SD.

Importante destacar que, enquanto alguns estados e municípios brasileiros garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais, o DF conseguiu implementar as salas de recursos específicas para estes estudantes com profissionais especialistas na área (SANTOS, 2020). A SEEDF é uma das pioneiras no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação - AEE-AH/SD e tem um olhar sensível para esse público desde a década de 1970.

Em síntese, situar historicamente a Educação Inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na legislação, levou-nos a questionar as políticas públicas voltadas ao público da Educação Especial e, principalmente, as políticas de inclusão que não se limitam apenas a esse público e sim a *todos* os grupos que, de alguma forma, estão à margem da sociedade.

Entendemos que a educação pode ser o caminho para transformação primeiramente de pessoas e, em um movimento de coletividade, da sociedade. Porém, ainda vivenciamos uma educação escolar que ensina conteúdos, muitas vezes, desarticulados da realidade e que não trazem autonomia para os estudantes: negando-lhes a possibilidade de transformação social. Ainda continuamos em busca da garantia de direitos básicos e uma Educação Inclusiva como um projeto educacional crítico e comprometido com o desmantelamento da exclusão escolar e social.

Os resultados revelaram que a política pública educacional voltada ao público de AH/SD ainda precisa de um olhar mais específico, profissional e inclusivo, pois faltam desde um diagnóstico da situação no Brasil até profissionais especializados nos altos cargos dos órgãos federais da Educação Especial. E, uma análise superficial das políticas públicas educacionais voltadas ao público específico de AH/SD do Brasil pode resultar na falsa impressão de que o país já avançou consideravelmente na temática. Entretanto, é preciso salientar que o distanciamento existente entre o que é posto e o que é feito ainda é muito grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do atendimento de estudantes AH/SD no Distrito Federal mostrou um cenário próspero, pois apresenta organização em salas específicas e profissionais especializados na área que, inclusive, passam por processo de aptidão o que pressupõe formação contínua. A proposta teórica de Joseph Renzulli é basilar para a efetivação dos atendimentos, visto que é defendida e institucionalizada por meio dos documentos.

A organização e continuidade destas salas depende de portaria anual, este fato pode significar perdas de direitos ou excesso de estudantes a serem atendidos. A diferença entre os estudantes em atendimento (em avaliação e efetivados) e os registrados no Censo é ponto de discussão, pois o repasse das verbas acontece de acordo com os dados do

Censo, o que pode dificultar o acesso a materiais pedagógicos diferenciados e recursos. Além disso, as condições de trabalho, muitas vezes, não são as indicadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024,1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 5.692, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília (DF), 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

CANDAU. V. M. Currículo, didática e formação de professoras: Uma teia de “ideias forças” e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO J. A. (org.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 7-19.

CORREIA, L. M. Integração versus Inclusão. **Educere**, fev./2005 (Revista Eletrônica). Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas: Caderno Educação Especial**. Brasília, DF: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5. 499, de 14 de julho de 2015: Dispõe sobre a aprovação do Plano Distrital de Educação e dá outras providências. Brasília - DF, 2015. Disponível em:

<https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-499-de-14-de-julho-de-2015/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar 2020**: dados preliminares. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula 2023**. Portaria nº 1.199 de 16 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Entrevista concedida a Meire Cavalcanti, 21 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/privilegio.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-personswith-disabilities.html> Acesso em: 21 jun. 2022.

PÉREZ, G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 307-332.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60, p. 180-184, 261.1978. Disponível em: <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PÉREZ, G. P. B; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande - RS, n. 1, p. 1-15, jun. 2009.

SANTOS, K. V. G. (2020). **Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a Teoria de Joseph Renzulli**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39980>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

Epilepsia: uma neurodiversidade? Um enfoque pedagógico sobre o diagnóstico de epilepsia

Autores:

Silvania Maria da Silva Gil

Mestra em Educação. Doutoranda em Educação, Universidade Católica de Santos

Manuel Vásquez Gil

Psicólogo, Psicanalista Clínico

DOI: 10.58203/Licuri. 83084

Como citar este capítulo:

GIL, Silvania Maria da Silva; GIL, Manuel Vásquez. Epilepsia: uma neurodiversidade? Um enfoque pedagógico sobre o diagnóstico de epilepsia. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 33-40. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

Este estudo aborda reflexões acerca da epilepsia e sua relação com a educação. Convulsões epiléticas são assustadoras e geralmente carregadas de fortes preconceitos em especial devido à salvação que as acompanham. A literatura sobre o assunto é predominantemente médica e a epilepsia é apresentada como uma patologia, espécie de descarga elétrica acima do suportado pelos neurônios, que pode danificá-los e provocar danos ao Sistema Nervoso Central. Neurodiversidade é um termo cunhado pela socióloga australiana Judy Singer (1998), num movimento visando colocar as deficiências dentro de um modelo social, em oposição ao modelo médico vigente à época. Enquanto o modelo médico focava a deficiência como uma característica do indivíduo, algo que lhe faltaria e que teria que ser repostado para que pudesse participar em condições de igualdade com as demais pessoas, o modelo social advogava que a deficiência não é do sujeito, mas das condições sociais em que estava inserido. Nesta compreensão buscamos por meio da revisão bibliográfica, o aporte teórico, composto por estudiosos da área que dialogam entre si. Para o modelo médico, a pessoa com deficiência deveria ser “consertada”; para o modelo social, o ambiente é que deveria ser adequado com remoção de barreiras físicas e atitudinais, para que a pessoa com deficiência pudesse participar ativamente como cidadão perfeitamente inserido na sociedade. Assim, este trabalho pretende demonstrar que é possível, com a difusão do conhecimento sobre a personalidade epilética, classificar a epilepsia dentro do arco das neurodiversidades e, desse modo, reivindicar também para ela os direitos do modelo social.

Palavras-chave: Personalidade epilética. escola inclusiva. Avaliação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Epilepsia é uma alteração temporária e reversível do funcionamento do cérebro, que não tenha sido causada por febre, drogas ou distúrbios metabólicos. Durante alguns segundos ou minutos, uma parte do cérebro emite sinais incorretos, que podem ficar restritos a esse local ou espalhar-se. Se ficarem restritos, a crise será chamada parcial; se envolverem os dois hemisférios cerebrais, generalizada. Por isso, algumas pessoas podem ter sintomas mais ou menos evidentes de epilepsia, não significando que os episódios tenham menos importância se a crise for menos aparente.

Um engano comum entre leigos, e até entre alguns profissionais e pesquisadores, é confundir a epilepsia com as convulsões: enquanto estas últimas podem ter variadas causas, a epilepsia necessita de investigação multiprofissional para um diagnóstico seguro. Ou seja: não bastam os exames de ressonância ou Eletrocardiogramas para o diagnóstico, sendo necessário verificar o histórico clínico do sujeito e sua família, numa pesquisa biopsicossocial.

Uma descrição sucinta sobre personalidade epilética, segundo Ponte seria: “conjunto de manifestações emocionais reativas que surgem ante as dificuldades desses sujeitos para se adaptar ao ambiente”.

Livingston enxerga nos tais conflitos psicossociais, que contribuiriam para a formação da personalidade epilética, uma maior contribuição da carga genética.

É óbvio que existe uma relação definida entre a incidência contínua da sintomatologia de qualquer doença crônica, incluindo a epilepsia, e a ocorrência imediata ou subjacente das perturbações emocionais de vários tipos e graus de severidade, dependendo do potencial inato do paciente para desenvolver distúrbios funcionais ou psiquiátricos (apud COELHO, 1980, p.27).

O objetivo deste estudo é, a partir de revisões bibliográficas, reivindicar a classificação da epilepsia, em especial na área da educação inclusiva, no campo das condições neurodiversas e advogar o emprego do modelo social das deficiências no cotidiano escolar.

ENFOQUE PEDAGÓGICO SOBRE O DIAGNÓSTICO DE EPILEPSIA

Dentre os teóricos que se propuseram a sistematizar a personalidade epilética, Coelho (1980) e Silveira (1956) se sobressaem, essencialmente em função dos estudos que levaram a efeito com números representativos de sujeitos e das ferramentas científicas que usaram. Tanto uma quanto o outro encontraram similaridades, sem que necessariamente tenham sido colaboradores e nem mesmo fazendo parte de uma mesma geração de pesquisadores.

Vale ressaltar que suas pesquisas são anteriores aos chamados movimentos das pessoas com deficiência, e que, portanto, suas buscas por uma identidade epilética não estavam relacionadas às efervescentes teorias de neurodiversidade ou de modelo social das deficiências, ideia que ganhou corpo na década de 1990, mas que só se solidificou em forma de políticas públicas no início do presente século, com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009).

Silveira (1956) aumenta o horizonte das teorias possíveis, e propõe a consideração de dois aspectos constitutivos do estudo genético da epilepsia: *a) a organização cerebral e sua correlação com as funções psíquicas e b) a difusão da epilepsia na população*. Os aspectos clínicos que ele sugere incluem a dinâmica da personalidade e o dinamismo neurofisiológico do cérebro. “As características da personalidade estariam associadas especialmente às manifestações clínicas e seriam dependentes do genoma apresentado pelo paciente”. (Silveira, 1956, p.120)...

Silveira (1956) estudou 300 pacientes e encontrou um conjunto de traços de personalidade e de condições clínicas peculiares à epilepsia. De acordo com ele, a investigação dos dinamismos psicológicos é primordial para um diagnóstico clínico.

Na perspectiva dessa investigação, relatos da família, da escola e dos profissionais que porventura estejam atendendo o sujeito nesse tempo têm que ser parte integrante obrigatória, para que a análise possa ser bem conduzida pelo psicólogo ou psiquiatra. Além deles, resultados de testes óticos, fonoaudiológicos, psicológicos e outros devem servir como elementos constituintes do painel que se formará para um diagnóstico confiável que possa, porsí, servir de bússola para intervenções pedagógicas adequadas ao estudante epilético.

Seria mais aceitável supor que os transtornos psíquicos da pessoa epilética sejam

causados pela rejeição social, familiar ou ocupacional.

Com efeito, sobre a pessoa com epilepsia pairam cuidados extremados e conflitantes: há famílias superprotetoras e há aquelas que se afastam, envergonhadas, o mesmo ocorrendo com a escola. Empregadores evitam aceitar pessoas epiléticas, obrigando-as a esconder sua situação. Não há o meio termo apaziguador e libertador, na direção da autonomia.

Tentando reduzir o desconforto, Coelho (1980) sistematiza a personalidade epilética a partir de testes de Rorschach aplicados por ela em 313 indivíduos não epiléticos e 87 epiléticos, além do confronto com 30 pesquisas realizadas sobre Rorschach em epiléticos.). Tal sistematização está dividida em 3 tópicos:

A Reações afetivas (variações repentinas de humor, irritabilidade, períodos de depressão ou retração emocional, como pessimismo, impulsividade, hiperemotividade, medo imotivado, necessidade de afeto e apoio, misticismo, comportamento regido mais por necessidades afetivas do que pelas exigências do ambiente).

B - Tendências conativas (instabilidade da atenção, ação impulsiva sobre o estímulo, agitação durante o sono, hiperatividade na infância, vida escolar turbulenta, dificuldades nas atividades que exigem competição, tendência em manter uma narrativa ou um comportamento mesmo que o reconheça inadequado ou perigoso).

C - Condições intelectuais (interesses de ordem concreta e superficial, desatenção aos fatos que exigem análise demorada, dificuldades em construir configurações globais, elaboração lenta, perturbação de memória, prolixidade, minuciosidade). (Coelho, 1980, p.487e488

Um olhar focado na neurodiversidade e nos traços de personalidade da pessoa epilética talvez seja o caminho para esse meio termo libertador.

Neurodiversidade é uma ideia que afirma que o desenvolvimento neurológico considerado atípico para os padrões atuais e convencionais de normalidade é um acontecimento biológico esperado, e que tal desenvolvimentodito atípico relaciona-se ao corpo (cérebro), em contraposição às teorias psicológicas que englobam tais comportamentos atípicos à mente (descritas naturalmente como doenças mentais). (Singer, 1989)

Se nos atentarmos a tal definição, com alguma segurança concluiremos que a condição humana que mais se enquadraria na classificação de neurodiversa é a

epilepsia.

Significa que, numa perspectiva da escola inclusiva, onde todos têm os mesmos direitos ao currículo, a equipe pedagógica deve: a) participar ativamente da equipe multidisciplinar que elabora o diagnóstico inicial do estudante epilético, por meio inclusive da elaboração de um diagnóstico pedagógico; b) desenvolver um plano individual para intervenções e adequações que objetivem remover os obstáculos que o impedem de participar em igualdade de condições.

Os nossos cérebros são únicos e sofrem alterações na medida em que aprendemos. Quando nós, professores, entendemos as dimensões do jeito e das suas necessidades, capacidades e limitações, percebemos como é complexo o processo de aprender”...O cérebro de crianças é uma máquina formidável de aprender. Cada dia que vão para a escola ocorre uma quantidade infinita de sinapses. Suas preferências mudam, novas estratégias aparecem, redes novas se formam (GIL,2018a, p.81).

Estudos modernos sobre o funcionamento e a plasticidade do cérebro apontam para a importância do ambiente no processo do aprendizado. Embora sempre tenha sido perceptível que um ambiente favorável e calmo propicie maiores oportunidades no processo ensino-aprendizagem, o progresso tecnológico colocado a serviço dos diagnósticos médicos aponta para a necessidade imprescindível da harmonia externa para que a homeostase se instale e propicie um aprendizado de qualidade melhor. Por homeostase, aqui, entende-se a harmonia interna ao sujeito, que o livra de emoções conflitantes e libera o organismo para a aquisição de novos conhecimentos.

Nesse contexto, o conhecimento sobre o processo de apoptose e fagocitação dentro do Sistema Nervoso Central é primordial.

Os Fatores Neurotróficos Derivados da Glia (GDNF) e Fatores Neurotróficos Derivados do Cérebro (BDNF) são proteínas produzidas pelas células da glia e pelo cérebro, cuja função é “amolecer” organismos ou células mortas para possibilitar sua fagocitação”...Através da construção de ambiente propício, favorável aos sentidos, é possível aumentar a produção de Fatores Neurotróficos, em consequência incrementando a fagocitação e o aprendizado. Podemos chamar esse processo de Dieta

Sensorial: um ambiente onde o sujeito tenha a sensação de harmonia nos cinco sentidos”...”pesquisas demonstraram que a apresentação de figuras aumenta em oito vezes a produção de fatores neurotróficos. Pesquisas também demonstraram que ruídos acima de 8,0 Hertz fazem cessar a fagocitação. Desse modo, o método de apresentação de figuras e fonemas, num ambiente de baixo ruído é o ideal para a alfabetização (GIL, 2018b, p.84e85).

Além disso, é preciso significar o papel da escola e da equipe pedagógica, que logicamente, além de todos os funcionários de uma escola, inclui a família e os estudantes, para além do simples ofício do ensinar dentro da sala de aula. Nesse sentido, o protagonismo do estudante sobre o seu próprio modelo de aprender precisa ser levado em consideração, já que ele é o único, entre todos os que compõem a equipe, que conhece seus próprios limites e potencialidades.

Ouvir o estudante é a melhor forma de aprender o que ele deseja e, concomitantemente, a forma mais simples e eficaz de ensinar. Para tal, é preciso internalizar o sentido do verbo “incluir”: inclusão é o fruto do trabalho coletivo (de toda a equipe pedagógica citada) na remoção das barreiras que impedem esse estudante de participar em igualdade de condições com todos os demais.

...a escola é uma instituição que só pode operar no modelo dos direitos humanos, já que é, se uma síntese puder se feita, o local onde se preparam crianças e adolescentes para o exercício pleno da cidadania”...”a escola que aceita trabalhar no modelo médico, o de fortalecer o sujeito em lugar de remover as barreiras, é uma escola de superação. Nesse modelo, a ‘culpa’ é do sujeito, e é ele que deve superar as barreiras que surgem diante dele. Ainda que essa superação tenha o auxílio de outras pessoas, não resta dúvida de que é o resultado do esforço da pessoa”...”ao contrário, a escola que trabalha no modelo dos direitos humanos não exige a superação do sujeito, mas privilegia e incentiva a ajuda de todos os demais estudantes e seus familiares na remoção das barreiras, em especial as atitudinais (GIL, 2018a, p. 111).

“Inclusão, afinal, é um processo que vem de dentro para fora, ninguém inclui

ninguém, apessoa se inclui quando encontra um ambiente favorável, acessível e acolhedor” (Gil, 2018, p.112)

Sem a representação mental, uma criança não aprende: é apartir do conhecimento do próprio corpo no espaço que a criança internaliza conceitos de tempo e espaço, lateralidade, seriação, classificação, percepção, que são pressupostos do aprendizado”...”Dentro da escola, temos imitado o que fazemos fora dela: damos importância aos sintomas e desprezados as causas. Se uma criança apresenta dificuldades em matemática, passamos inúmeros exercícios, repetimos tabuadas, num esforço para eliminar o sintoma. Não percebemos que a causa (a criança não tem lateralidade, não sabe o que é direita e esquerda, atrás e na frente, em cima e embaixo) não permite que aprenda e nem é percebida. Faríamos melhor trabalho se, através de jogos lúdicos, corrigíssemos a causa (GIL,2015, p.69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Epilepsia pode ser caracterizada como a mais patente forma de neurodiversidade, justamente porque pode ser comprovada por exames eletroencefalográficos, que mostram não só as diferenças entre o cérebro epilético e o não-epilético, mas também as áreas afetadas onde ocorrem os episódios epileptogênicos. Dentro dessa perspectiva, mesmo que variem o termo adjetivador, há um quase consenso entre profissionais e pesquisadores de que há uma Personalidade Epilética, caracterizada por traços comuns a todas essas pessoas.

Tais traços precisam ser conhecidos pela equipe pedagógica e pela família, para adequar o ambiente e torná-lo propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a epilepsia como neurodiversidade, esse processo fica facilitado, porque a escola pode passar a focar as intervenções dentro de uma normalidade institucional (a diversidade é a marca dos estudantes de uma sala de aula); ressignifica o sentido de epilepsia, de uma patologia para um modo diferente de ser e de pensar que, eventualmente, e só em casos de epilepsia com convulsões, necessita de medicamentos; repensa os comportamentostidos como de déficit de atenção ou hiperatividade como, talvez, sendo crises de ausência típicos da epilepsia e, finalmente, recoloca o estudante epilético no patamar de protagonista do seu histórico escolar.

REFERÊNCIAS

COELHO, Lucia Maria Salvia. Epilepsia e Personalidade, São Paulo, SP, Ed. Ática, 1980.

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU, 2006.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Decreto 6949, Presidência da República,, 2009

Gil, Manuel Vazquez. O Dom do Autismo, Belo Horizonte, MG, Ed. Quicelê, 2015.

GIL, Manuel Vazquez. A Escola da Inclusão e a Escola da Superação. Aprendendo a Aprender: uma breve constatação de que, na inclusão, é a prática que gera a teoria. Vozes da Educação, vol. VI, Porto Alegre, RS, Ed. Dialogar, 2018a.

GIL, Sylvania Maria da Silva. Os Fatores Neurotróficos e a Aprendizagem: como a Neurociência pode facilitar o trabalho em sala de aula. Vozes da Educação, vol. VIII, Porto Alegre, RS, Ed. Dialogar, 2018b.

PONTE, W. A. Os Mitos da Epilepsia, suas Origens e sua Importância - Revista Brasileira de Psiquiatria, 1967.

SILVEIRA, Anibal. Aplicação da Genética Humana à Higiene Mental - Revisão de 300 matrículas do Centro de Saúde de Santana. Arquivos de Neuro-Psiquiatria, São Paulo, SP, Ed. Separatum, 1956.

Singer, Judy - Tese de mestrado na University of Technology Sydney, 1988, publicado pela UK Open University Press, 1999.

O transtorno do espectro do autismo na legislação educacional e nos projetos político-pedagógicos da educação básica

Autoras:

Maria Fernanda Moreira Mendes

Mestranda em Educação-Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Bolsista-Capes

Valéria Peres Asnis

Docente na Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia-UFU

DOI: 10.58203/Licuri. 83085

Como citar este capítulo:

MENDES, Maria Fernanda Moreira; ASNIS, Valéria Peres. O transtorno do espectro do autismo na legislação educacional e nos projetos político-pedagógicos da educação básica. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 41-57. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

Este estudo teve por objetivo analisar as pesquisas que abordam a legislação a respeito da educação de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Básica e sua interlocução com o Projeto Político Pedagógico. Com abordagem qualitativa, do tipo revisão sistemática da literatura, a pesquisa analisou publicações voltadas à temática em questão. A busca identificou quatro pesquisas que atendiam aos critérios estabelecidos e evidenciou que nenhuma delas apresentavam aspectos relacionados especificamente aos estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nos PPPs, focando aspectos mais gerais acerca do público da Educação Especial como um todo. Constatou-se que, para que a escola se torne um ambiente inclusivo, com ações voltadas para a inserção e permanência de estudantes com o TEA, estas precisam estar referenciadas, principalmente, no Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de fortalecer e nortear práticas pedagógicas que viabilizem a construção de uma escola realmente inclusiva. A partir dos resultados, consideramos que a pesquisa evidenciou que o direito à educação para todos não se limita somente a cumprir e aplicar o que está na lei, mas sim, buscar mecanismos igualitários e com equidade que visam o acesso e a permanência de educandos do atendimento educacional especializado. Consideramos a necessidade de novas pesquisas com o intuito de corroborar, refutar e/ou ampliar os dados aqui apresentados.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Ensino.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito básico e irrevogável para o desenvolvimento, formação e construção de uma sociedade, possibilitando a inserção da diversidade em todos os espaços sociais, principalmente no ambiente escolar. Nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu Art. 1º afirma que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Na referida lei, em seu Título II que trata “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, estabelece em seu artigo 3º igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e em seu Título III, estabelece “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, garantindo educação básica obrigatória e gratuita para todos, em todos os níveis, etapas e modalidades da escolarização.

O direito à educação para todos, portanto, não se limita somente a cumprir e aplicar o que está na lei, mais sim, buscar mecanismos igualitários e com equidade que visam o acesso e a permanência de estudantes com ou sem deficiência. Entretanto, é preciso ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições escolares requer mudanças e transformações de paradigmas em todo o sistema educacional, além do social e do cultural, buscando oferecer/oportunizar o acesso destes indivíduos ao conhecimento, respeitando seus limites, suas características e suas capacidades para a construção do aprender, saber e fazer.

A educação deste público da Educação Especial tem início na educação infantil, passando por todos os níveis, modalidades e etapas de ensino e ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que é disponibilizado recursos para uma aprendizagem com equidade e eficiência.

Desse modo, os documentos legais que envolvem a referida temática, tanto no âmbito nacional como internacional, têm demonstrado considerável avanço nos últimos anos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988); Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL,

2015), entre outros documentos não menos importantes, que garantem, dentre outras questões, o direito à educação.

Um dos primeiros avanços a nível nacional, diz respeito a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define a Educação Especial em seu artigo nº 58 como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Ao assegurar o direito de todos pela educação, a referida lei garante o direito ao acesso, permanência e progressão a todos os níveis de ensino a este público.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprenderem e participarem, sem nenhum tipo de discriminação.

As políticas públicas para inclusão, para serem efetivadas plenamente, devem assegurar a capacitação dos professores e profissionais da educação e um trabalho de orientação contínuo com os mesmos, o que irá beneficiar não somente aos estudantes público da Educação Especial (PEE), mas todos que estejam inseridos no contexto escolar.

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Dessa forma, para uma efetiva inclusão de estudantes PEE nas escolas regulares, não basta apenas a legislação, demandam-se profundas modificações no sistema de ensino e na forma de olhar, de entender e de aceitar a diversidade.

Nos últimos anos têm se verificado que o ingresso, na educação básica, de crianças, adolescentes e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) vem aumentando gradativamente. Dados do Censo Escolar de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registraram-se 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, dos estudantes PEE¹,

¹ De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, considera-se como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/S). Vale ressaltar que de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) os transtornos antes chamados de autismo

incluindo os diagnosticados com o TEA, inseridos em classes comuns das escolas da rede pública e privada de todo país.

Em relação a este público específico, no ano de 2012 foi instituída a Lei nº 12.764, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que define como pessoa com TEA aquelas caracterizadas por (BRASIL, 2012):

II - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

A implementação de legislação específica no atendimento aos estudantes com TEA deve ser acompanhada de mudanças significativas no ambiente escolar. Carvalho (2005) ressalta a importância de tratarmos da equiparação de oportunidades, para que seja garantido a todos o direito à aprendizagem. Por conseguinte, cabe à Educação Inclusiva constituir um paradigma educacional fundado na equidade. Nessa perspectiva, a aprendizagem não ocorre de maneira uniforme, pois os sujeitos carregam consigo diferentes potencialidades que não podem ser desconsideradas. No caso do TEA, esse processo tem se mostrado um desafio para os profissionais da educação devido às condições, características e peculiaridades apresentadas por estes estudantes que vão requerer intervenções multidisciplinares que “possam atender às suas necessidades específicas sem causar-lhe desconforto” (SILVA et al., 2020, p. 49).

Atualmente, o TEA é descrito conforme a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) denominado por dois domínios, sendo

infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger passaram a fazer parte do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

eles (1) prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e (2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Dentro de cada domínio há critérios que devem ser preenchidos, como:

Critério A- déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:

- Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
- Falta de reciprocidade social;
- Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento, entre outros.

Critério B- padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras a seguir:

- Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
- Excessiva adesão/ aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
- Interesses restritos, fixos e intensos;
- Hiporreatividade a estímulos sensoriais, entre outros.

Além disso, os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais assim o exijam.

Ainda, segundo o DSM-5, a gravidade dos quadros clínicos é caracterizada por níveis de suporte, sendo eles Nível 1, Nível 2 e Nível 3. Cada nível de suporte tem suas definições determinada pelos dois domínios. O reconhecimento dos sintomas de TEA é principalmente clínico, realizado por meio de observações da pessoa, entrevistas com os familiares/responsáveis e aplicação de instrumentos específicos para o diagnóstico. Identificar os sinais precoces do autismo permitirá que a pessoa possa ter acesso a intervenções que poderão melhorar os sintomas ao passo que o indivíduo vá amadurecendo em seu processo de desenvolvimento.

Ao receber um estudante com TEA, grande parte das instituições educativas desconsidera o valor das singularidades no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, ao reconhecer como relevantes apenas os critérios dos diagnósticos e prescrições clínicas. Dessa forma, os profissionais da educação se eximem da responsabilidade de

promover uma prática pedagógica verdadeiramente inovadora. Os fatores clínicos não podem ser ignorados, mas, para além deles, é preciso considerar as especificidades de cada sujeito (ORRÚ, 2012).

Excetuando a implementação de uma legislação específica no atendimento aos estudantes com TEA, é preciso haver mudanças significativas no ambiente escolar, desde à formação dos profissionais da escola à construção de um ensino estruturado e sistematizado com metodologias pedagógicas acessíveis e adequadas conforme as especificidades de cada estudante.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e o respeito às diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (BRASIL, 2010). Além disso, é primordial que os profissionais da educação tenham a condição de identificar, compreender e reconhecer as inúmeras singularidades dos sujeitos com TEA, para que tenham elementos suficientes para oportunizar um ambiente educativo mais significativo, acolhedor, acessível e inclusivo.

Diante dessa nova realidade, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola torna-se essencial, pois é o documento que irá servir de base e permear toda a condução da prática escolar. Nesse sentido, abordar a questão do TEA neste importante documento e, principalmente, o colocar em prática poderá contribuir com a inclusão destes estudantes e contribuir com um ensino que preze com a equidade de oportunidades.

O Projeto Político Pedagógico é um documento construído de forma ampla, participativa, coletiva, flexível e aberta, ou seja, de forma democrática e que envolve toda comunidade escolar, na organização e integração das práticas pedagógicas que serão executadas em todo o processo de transformação da instituição escolar, composto por três partes articuladas entre si: Marco Referencial (Posicionamento/Ação Educativa), Diagnóstico (Necessidades e análise da realidade da instituição) e Programação (Proposta de ação). De acordo com Vasconcelos (2008), o PPP (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada e que define, claramente, o tipo de ação educativa que se quer realizar.

Sendo assim, o interesse por esta temática se constituiu levando em consideração a relevância do PPP para/nos processos de ensino e aprendizagem, organização, integração das práticas pedagógicas e a sua contribuição para a inclusão e escolarização de

estudantes com TEA no ambiente escolar, visto que este documento, conforme afirma Veiga (1998, p.11-35) busca um rumo, uma direção e "É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente." Dessa forma, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar.

Neste processo de transformações e mudanças nos sistemas educacionais no Brasil nos últimos anos, com a inserção/presença de estudantes PEE, deixando para trás, um período longo de abandono, desrespeito e exclusão, os olhares e a atenção se volta para essa realidade que se faz urgente e necessária, principalmente no atendimento de crianças e adolescentes com TEA no sistema regular de ensino brasileiro, na estruturação e efetivação do PPP, na perspectiva de uma educação inclusiva, visando ações que contemplem as necessidades reais destes estudantes, possibilitando a reestruturação do ambiente, do currículo, dos conteúdos, da metodologia e da avaliação oportunizando, dessa forma, atividades que auxiliem na linguagem, socialização e comunicação deste público.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo analisar as pesquisas que abordam a legislação a respeito da educação de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Básica e sua interlocução com o Projeto Político Pedagógico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi de natureza qualitativa, do tipo revisão sistemática da literatura. De acordo com Koller, Couto e Hohendorff (2014, p.56), "a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada." Ela tem como objetivo contribuir com o pesquisador no sentido deste buscar/focar em seu objeto de pesquisa de forma organizada e sistemática. A abordagem metodológica proposta no estudo está relacionada ao campo de pesquisa qualitativa em educação. Ao elegermos um objeto de estudo da área educacional, é importante compreender que os problemas existentes nesse âmbito de pesquisa compreendem questões metodológicas que envolvem questões complexas. Bogdan e Biklen (1994) destacam que:

São características da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 47).

Como ponto de partida, procuramos por pesquisas que abordassem a legislação a respeito da educação de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Básica e sua interlocução com o Projeto Político Pedagógico. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8) definem esse tipo de pesquisa como “estado da questão”, cujo objetivo principal é de “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica”.

Nessa perspectiva, optou-se por uma busca de artigos científicos que vêm sendo produzidos, acerca da temática proposta, no Portal de Periódicos da CAPES², no período de 2012 a 2022. Na realização da presente revisão sistemática da literatura, buscou-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como a educação de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo se fazem presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Educação Básica e sua interlocução com a legislação acerca da educação do público da Educação Especial? Para isso, foram realizadas as seguintes etapas: (a) delimitação do objetivo de pesquisa; (b) escolha das fontes de dados; (c) escolha dos descritores para busca; (d) busca e armazenamento dos resultados; (e) seleção dos artigos a partir dos critérios de inclusão e exclusão; (f) extração dos dados dos artigos selecionados; (g) avaliação dos artigos e (h) síntese e interpretação dos dados.

As informações foram coletadas a partir da busca no Portal de Periódicos da CAPES utilizando as palavras-chave “Educação Especial; Legislação Educacional e Projeto Político Pedagógico”. Foi encontrado um total de 28 produções, sendo todos artigos. Após leitura do resumo dos mesmos, apenas quatro (04) foram selecionados segundo os critérios estabelecidos, o que representa 14,3% deste total do montante encontrado.

² O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as buscas finalizadas a partir dos critérios estabelecidos é apresentado, a seguir, os resultados obtidos em cada artigo selecionado de acordo com os critérios estabelecidos na pesquisa e uma breve discussão.

Para as buscas, foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações: palavras-chave, ano de publicação, tipo de material e idioma.

Como critérios de inclusão foram adotados: a) artigos revisados por pares; b) escritos em língua portuguesa; c) o ano de publicação entre 2012 e 2022; d) artigos disponibilizados de forma gratuita e na íntegra, de forma online. Como critérios de exclusão: a) artigos duplicados; b) artigos de revisão; c) artigos em língua que não a portuguesa; d) artigos cuja análise do título e resumo não estivesse em consonância com a temática proposta por este trabalho. Em seguida, os artigos incluídos foram lidos na íntegra e seus estudos constituíram o arcabouço teórico de análise dos dados considerados pela presente pesquisa. A tabela 1 sintetiza os resultados encontrados nas etapas percorridas para a busca e seleção dos artigos considerados.

Assim, os artigos foram lidos na íntegra e para a análise e discussão foram selecionados três tópicos dos quais foram abordados nos quatro trabalhos selecionados: Legislação Educacional, Projeto Político Pedagógico e Atendimento Educacional Especializado.

O primeiro tópico que perpassou pelos quatro estudos, foi a respeito da Legislação Educacional. Os quatro estudos relataram a importância da legislação na promoção do direito à educação de todas as pessoas, sem exceção. Neste sentido, leis como a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e a LBI (2015) preveem a garantia da inserção, bem como da permanência do PEE na rede regular de ensino, além de currículos, métodos, técnicas, recursos e uma organização específica para atender este público, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma a alcançar o desenvolvimento pleno do estudante, respeitando suas características e especificidades.

O segundo tópico que se apresentou nos artigos se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP). De maneira em geral, foi possível identificar que todos mencionam a importância do PPP para a construção de uma escola emancipadora, justa, igualitária e inclusiva.

Para Carneiro et al. (2018) é imprescindível que o contexto educacional assegure uma gestão democrática com a participação de todos os atores que fazem parte daquela comunidade escolar, em um esforço coletivo para a efetivação de um modelo de educação que seja pensado para a diversidade existente no espaço escolar evitando, assim, qualquer forma de exclusão. Dessa forma, os autores mostram que a responsabilidade na implementação de um PPP que preze pela inclusão é de toda a comunidade escolar. Em contrapartida, o trabalho de Queiroz e Guerreiro (2019) relata que especificidades do atendimento de estudantes PEE no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, não estão bem claras e definidas nos PPPs das instituições escolares participantes do estudo.

Tabela 1. Compilado sinóptico descritivo dos resultados encontrados, de acordo com os descritores e tema da pesquisa.

Título do Artigo	Resumo	Referência
Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões	Apresenta uma reflexão sobre alguns aspectos relativos ao período de 20 anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que diz respeito à Educação Especial.	Carneiro; Dall'Acqua; Caramori (2018)
Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus	Objetivou analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Queiroz; Guerreiro (2019)
Implantação do AEE: Expectativas de Professores e Familiares no Contexto de uma Escola Comunitária	Analisou as expectativas de integrantes da comunidade escolar frente à implementação do AEE em uma escola comunitária da rede privada do município de Canoas (RS).	Freiberger; Sardagna (2021)
Importância do Projeto Político Pedagógico para a Inclusão Escolar	O trabalho objetivou analisar se os PPPs das escolas contemplavam o atendimento dos alunos PEE em uma perspectiva inclusiva.	Cunha, et al. (2021)

Fonte: Compêndio esquemático dos autores da base de dados pesquisada - Capes.

Neste mesmo sentido, as análises feitas por Freiberger e Sardagna (2021) mostram a importância do PPP para a implementação do AEE no âmbito escolar, e que este seja devidamente referenciado no mesmo. O estudo evidenciou que, além de poucas

referências sobre este serviço no PPP, não constam objetivos, menções sobre o plano e estratégias metodológicas no documento, questões que se fazem essenciais para a participação e construção de um trabalho coletivo para a definição da estrutura e a organização escolar, apontando caminhos e metas a serem traçados. Já no estudo de Cunha et al. (2021), ao analisarem o PPP das escolas participantes da pesquisa, verificou-se que eles até contemplavam acerca do atendimento educacional dos estudantes PEE, de acordo com a legislação vigente, porém não de forma integral, deixando de fora temas como acesso, permanência e aprendizagem deste público.

Por fim, o tópico sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o estudo de Freiburger e Sardagna (2021), cita a relevância do processo de implementação do AEE na escola selecionada para a pesquisa, contemplando as adequações e flexibilizações curriculares necessárias para a inserção e permanência de estudantes PEE garantindo, assim, o direito destes estudantes. Em contrapartida, no estudo de Queiroz e Guerreiro (2019), verificou-se que apesar da Secretaria de Ensino ter ampliado o número de matrícula dos estudantes PEE na escola regular e, conseqüentemente, no AEE, constatou-se a falta de preparo de toda a comunidade escolar no atendimento a estes estudantes e, principalmente, a necessidade de formação continuada para o AEE, o que é corroborado pelo estudo de Cunha et al. (2021) quando ressalta sobre a dificuldade de estudantes PEE em receber o AEE nas escolas do município pesquisado.

Sobre o estudo de Carneiro et al. (2018), este apenas menciona brevemente sobre o AEE como um direito de todos os estudantes PEE.

A análise dos artigos supracitados nos conduz a reflexões profundas e necessárias sobre a função da escola como lócus importante na construção de uma sociedade sem preconceitos. As especificidades dos seres humanos e suas diferentes formas de ser/estar no mundo revelam a inviabilidade de um processo educativo restrito e homogêneo. Cada sujeito carrega consigo uma série de singularidades, necessidades, limitações e potencialidades que o constitui como ser único e diverso do outro. Charlot (2000, p. 53) argumenta que “nascer; aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, o que é o mundo, quem são os outros”.

Nesse processo, a aprendizagem não se dá de maneira uniforme, pois os sujeitos carregam consigo características próprias que não podem ser desconsideradas neste processo educacional. Pacheco (2006) reforça essa afirmação quando diz que

Desde o momento em que uma criança inicia na escola, esta tem a responsabilidade de ajustar seu trabalho de todas as formas possíveis para atender às necessidades dessa criança em relação aos aspectos cognitivos e sociais. A escola precisa declarar suas expectativas em relação às habilidades acadêmicas e à interação social de tal maneira que os alunos tenham a possibilidade de atingi-las. Portanto, o termo “dificuldades de aprendizagem” não é mais adequado. A responsabilidade do professor de turma para ajustar o trabalho da turma à educação de todos os alunos é um fator importante dentro das escolas que encoraja a educação para todos (p. 102).

Convém destacar que, práticas discriminatórias, segregacionistas e excludentes marcaram grande parte da história da educação no Brasil, deixando profundos vestígios que se reverberam ainda hoje. Amaral (1995), recorda que as escolas regulares eram restritas a pessoas “moralmente e socialmente” definidas como “ideais” e todos que se encontravam fora dos padrões referendados não tinham oportunidade de acesso a estas instituições.

Reconhecer o papel da escola como ambiente centralizador no debate de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, informando e atuando diretamente na eliminação da exclusão, se faz necessário. Para este fim, é basilar que haja uma formação inicial, de professores e professoras, de qualidade visando a equidade, além da valorização dos e das profissionais da área, práticas pedagógicas coesas e inclusivas que respeitem as peculiaridades, a cultura e a diversidade dos e das estudantes. Tal prerrogativa é corroborada por Queiroz e Guerreiro (2019) ao mencionarem o respeito às diferenças e à diversidade no ambiente escolar e a importância da busca por uma sociedade que conviva uns com os outros, independentemente de suas características físicas, intelectuais, culturais, sociais ou raciais. A inclusão, neste sentido, passa a ser propulsora como princípio na educação.

O esfacelamento de práticas pedagógicas segregacionistas e discriminatórias nas escolas apenas ocorrerá diante da renúncia de práticas anacrônicas que tendem a enquadrar os educandos a determinados padrões pré-estabelecidos e que visam a uma normalização cruel e excludente. Por isso, através do PPP, a escola tem a obrigação e o dever de realizar planejamentos prévios, críticos e reflexivos com atividades que apresentem diferentes recursos e metodologias de ensino que contribuam com ações

pedagógicas que promovam a aprendizagem, a autonomia, emancipação dos educandos, além da participação de toda comunidade escolar na formação e escolha dos caminhos a serem traçados e percorridos para efetivação de uma gestão democrática que inclua a todos no processo pedagógico. Pacheco et al. (2006) complementa este pensamento ao dizer que as:

Práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (p. 12).

Cada indivíduo requer diferentes estratégias pedagógicas que lhe possibilitarão o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e para o pleno exercício da cidadania, como bem afirma a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu art. IV:

A Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Vale ressaltar que durante a leitura e análise dos artigos selecionados para esta pesquisa, nenhum se debruçou exclusivamente ao atendimento de estudantes com TEA, entretanto, destacaram o avanço da Educação em nosso país em todos os níveis e etapas de ensino, após a promulgação e aprovação da LDB em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a importância do PPP na formação e efetivação de uma gestão democrática no ensino público e respectivamente na construção de uma escola com pilares da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, modelo este de uma educação para todos. Contudo, este modelo de gestão não se faz presente em todo contexto educacional, resquícios de uma educação nos moldes tradicionais adotados por um extenso período, com métodos administrativos providos das associações do mercado capitalista, que exclui e diferencia

as pessoas que consideram fora dos padrões de normalidade, ou seja, pelas suas particularidades e especificidades, retirando uma das características essenciais e primordiais do ambiente escolar que é unir e formar novos cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para uma sociedade mais justa e que preza pela equidade.

A não inserção de questões relacionadas ao PEE, como o AEE, nos PPPs ou a inserção de forma superficial, é um exemplo de modelo nos moles tradicionais. Esta questão foi apontada por Cunha et al. (2021) e Freiburger e Sardagna (2021), em seus estudos. A aceitação das diferenças precisa estar presente no processo educativo, representado pelos PPPs, por meio da qual escola passa a disseminar novas formas de acolher a todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Para que a escola se torne inclusiva, um dos desafios é praticar ações voltadas para a permanência e educação de qualidade para todos os estudantes e tais ações, baseadas nas políticas de inclusão precisam, necessariamente estar referenciadas no PPP (CUNHA et al., 2021). Tais ações precisam incluir o estudante com TEA e suas necessidades específicas. Diante dos estudos aqui mencionados, deparamos com a necessidade da organização da escola quanto a adoção de práticas pedagógicas e metodológicas que busquem incluir a diversidade no contexto escolar, entre elas o estudante com TEA, ressaltando a importância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam diretamente com tais estudantes e medidas que sinalizem a escola como uma instituição que preza pela equidade e inclusão.

Vale ressaltar que alguns dos trabalhos evidenciaram a interface entre o PPP e o AEE, mostrando a necessidade de desvincular o atendimento às particularidades dos estudantes com TEA somente a este tipo de serviço, validando a importância de toda comunidade escolar trabalhar colaborativamente na elaboração e execução de um PPP que pense neste público, que contemple sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem, a construção do seu conhecimento e autonomia removendo, assim, as barreiras que dificultam sua participação na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Em suma, reconhecemos que a criação de prerrogativas que conferem o acesso de estudantes PEE às redes regulares de educação não basta, é preciso criar condições e estratégias de ensino que incluam estes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os respeitados e valorizados nestes espaços, independentemente de suas características e singularidades. Por isso, torna-se necessário a realização de um planejamento prévio, crítico e reflexivo com atividades que apresentam diferentes

recursos tecnológicos e metodológicos de ensino, institucionalizados ao Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, que contribuam para ações pedagógicas que promovam a aprendizagem, a autonomia, o acesso, a permanência e a emancipação dos estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhosos estudos reportados pela literatura e considerados nessa análise não apresentaram aspectos relacionados especificamente aos estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos PPPs das escolas participantes, focando aspectos mais gerais acerca do público da Educação Especial como um todo. Entretanto, segundo o Censo Escolar de 2021 o ingresso de estudantes com TEA vem aumentando gradativamente nos últimos anos, demonstrando a necessidade de se incluir este público e suas necessidades educativas nos PPPs das escolas. Enfatiza-se, também, a importância de mais pesquisas na referida temática devido a relevância e urgência da mesma, de forma a favorecer o conhecimento e a compreensão concernente ao TEA.

Sugere-se que outros estudos de revisão da literatura ampliem as bases de busca bem como as palavras-chave a fim de encontrar outras pesquisas e, assim, a possibilidade de novas discussões.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe. 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BRASIL. Casa Civil. **Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm . Acesso em: 20 março 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 07 de julho de 2022.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 190-206, 2018. DOI: 10.21723/riaae.v. 13, n. 1, 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, A. M. T.; BERGAMIN, A. C.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SILVA, R. V.; CUNHA, V. A. B. da; ZANATA, E. M. Importância do projeto político pedagógico para a inclusão escolar. **Educação Em Foco**, v. 26, n. 1, p. 1-14, 2021.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. - 5. ed. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

FREIBERGER, M. B.; SARDAGNA, H. V.. Implantação do AEE: Expectativas De Professores E Familiares No Contexto De Uma Escola Comunitária. **Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas**, v. 22, n. 4, p. 547-555, 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em 10 de novembro de 2022.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. de P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre-RS: Grupo A, 2014. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848909/> . Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso: 05 de novembro de 2022.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea153020042148>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/2148>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. Editora Wak. 3ª ed., 2012. 188 p.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe docente**. Artmed, 2006.

QUEIROZ, J. G. B. de A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 233-248, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/?lang=pt>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em: 10 novembro de 2022.

SILVA, J. A. da; CARVALHO, M. E. de C.; CAIADO, R. V. R.; BARROS, I. B. R. As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 13, n. 1, p. 45-64, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24069>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico**. 18 ed. São Paulo: Libertad. 2008.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.

Formação docente em LIBRAS como trajetória para inclusão escolar

Autoras:

Amanda Tássila Gomes Silva

Pedagoga, professora da Rede Municipal de Educação de Piripiri, Piauí

Antônia Rafaela Martins Rêgo

Docente na Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia

Arlene Rodrigues de Souza Viana

Pedagoga, professora da Rede Municipal de Educação de Piripiri, Piauí

Franciele do Nascimento Lima

Pedagoga, professora da Rede Municipal de Educação de Piripiri, Piauí

Maria das Graças Lessa Nascimento

Graduada em Letras Portugêses, professora da Rede Municipal de Educação de Piripiri, Piauí

Clarissa Lessa Nascimento

Mestranda em Biodiversidade e Conservação, integrante do laboratório de Etnobiologia e Conservação - UFPI

DOI: 10.58203/Licuri. 83086

Como citar este capítulo:

SILVA, Amanda Tássila Gomes et al. Formação docente em LIBRAS como trajetória para inclusão escolar. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 58-68. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

A formação dos docentes em libras é uma necessidade no ambiente atual da educação conforme as reformas educacionais. Dessa forma, pretende-se a partir do presente estudo, analisar e discorrer sobre a importância da formação de docentes em Libras para atuar com alunos surdos nas escolas. O desenvolvimento deste estudo partiu da importância do ensino de Libras na formação de docentes na educação básica. Para tanto tomamos como referencial teórico os estudos de Couto (2014), Dias (2006), Lacerda (2007), Pereira (2008) entre outros. Observamos que a formação dos docentes em Libras é de suma importância, pois quando a libras é usada na sala de aula para a comunicação do aluno surdo, proporcionam aulas mais interativas, facilitando a obtenção do conhecimento para o surdo. Trata-se, portanto de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual se utilizou como instrumento uma revisão bibliográfica. Os resultados encontrados neste trabalho evidenciaram que a formação docente especializada é necessária também uma adaptação escolar que atenda às necessidades do aluno surdo. Dessa forma, possibilitando a criação de espaços inclusivos desses alunos nas instituições escolares.

Palavras-chave: Aluno surdo. Educação Básica. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Atualmente um dos maiores debates que surgem da proposta de educação inclusiva diz respeito a formação do professor, pois é exatamente o reflexo do sucesso no ensino de Libras. Assim sendo, é fundamental que exista durante a prática pedagógica uma interação entre o professor e o aluno surdo, em que ensinar Libras, não se constitui em apenas transmitir o conteúdo, mas também, propor uma internalização ao aluno do conhecimento disciplinar proposto em sala de aula.

Ao pensarmos na inclusão do aluno surdo, a escola deve considerar as necessidades e os direitos das crianças surdas a vivência em um contexto bilíngue para a aprendizagem, e na procura de bons resultados educacionais, compreender as condições culturais e linguísticas da criança surda (LACERDA; LODI, 2007).

A escolha do tema deu-se pela relevância social e acadêmica vivente no contexto da Libras, trazendo uma maior apreensão da necessidade de um estudo desenvolvido a respeito da Língua Brasileira de Sinais, sua história e ensino. Os subsídios advindos de uma formação continuada na língua se proporcionam na busca por melhores cargos na educação por meio de uma formação completa de professores que atendem os surdos de forma capacitada.

A partir deste cenário, o objetivo geral do estudo é discorrer sobre a importância da formação de docentes em Libras para atuar com alunos surdos nas escolas, como forma de desenvolver uma prática docente na perspectiva de ensino bilíngue promovendo de maneira significativa a aprendizagem destes alunos. Considerando estes pressupostos, à pesquisa, formularam-se os seguintes objetivos específicos: conhecer a história da educação dos surdos; perceber a importância da formação dos docentes em Libras.

Feita a escolha e, em seguida, o recorte do tema, para o acréscimo deste, partiu o seguinte questionamento: Qual a importância do ensino de Libras na formação de docentes na educação básica? Para essa discussão, trabalhamos metodologicamente com a pesquisa bibliográfica, baseadas nas contribuições dos estudos de Couto (2014), Dias (2006), Lacerda (2007), Pereira (2008) entre outros.

Este trabalho está estruturado na forma de tópicos que serão apresentados a seguir. O trabalho se inicia com a introdução da temática, a justificativa e os objetivos que se pretendeu alcançar com esta pesquisa. No tópico de metodologia será apresentada o

desenvolvimento deste trabalho, bem como a caracterização desse estudo. No tópico seguinte será retratado o referencial teórico levantado a partir de livros e artigos disponíveis na literatura que trata do tema, servindo de embasamento para este estudo, subdivididos em três subtópicos. E, por fim, serão feitas as considerações finais.

METODOLOGIA

Dada a natureza deste trabalho, este se classifica como uma pesquisa bibliográfica, visto que, segundo Gil (2002, p.44) “ é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Entende-se que a pesquisa bibliográfica tem a vantagem de proporcionar aos pesquisadores um leque de informações mais extenso.

Os estudos bibliográficos buscam explicar e discutir temas com base e referência teóricas publicadas em livros, revistas, periódicas e outros. Procuram também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (MARTINS, 2001).

No aspecto metodológico utilizou-se uma abordagem qualitativa para análise e discussão da temática, tendo em consideração as questões apontadas pela literatura pesquisada (MINAYO, 1994).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

De acordo com Honora (2014), o fato que se localiza na história da educação de surdos, encontra-se no século XII e propende a uma visão dos romanos e gregos que os surdos deficientes não eram humanos por não se comunicarem. Compreendiam que os surdos não eram capazes de raciocinar. A partir da idade média, a educação europeia induziu o resto do mundo com suas visões e práticas pedagógicas. É pertinente quando se confronta a história, em uma mesma época, no entanto em dois ambientes distintos. Na Europa, a educação de surdos surgiu com os primeiros passos que induziram posteriormente os outros países em suas práticas educacionais.

Os surdos meante o século XVI, segundo Dias (2006) eram notados como selvagem; por consequência disto, visto como ineficazes para a sociedade. Em consequência deste episódio defrontavam a discriminação, a compaixão, a vergonha, e até mesmo a

designação de louco. Na maior parte dos casos, no momento em que avaliamos as maneiras de tratamento proporcionada às pessoas surdas entendemos que estas crescem em função da percepção do homem, apresentada nos distintos tempos da trajetória da humanidade.

A datar de 1860 o método oral principia a ganhar força, já que os profissionais começaram a atribuir ao ensino da língua oral para os surdos. Nessa ocasião nasceu a ideia, acolhida por alguns profissionais até na época atual, que a língua de sinais seria maléfica para a aprendizagem da língua oral (STROBEL, 2008).

A educação dos surdos ampliou por todo o mundo, ocasionando reflexões, especialmente na educação em 1880 no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, por grande interferência de Alexandre Graham Bell, foi estabelecido por meio de votação que o método predominante seria o Oralismo e o uso da língua de sinais foi censurado. Este episódio acarretou como decorrência a dificuldade de prática para os surdos. Todavia, mesmo com a coibição do uso da língua de sinais, os surdos permaneceram utilizando os sinais quando estavam fora da sala de aula (GOLDFELD, 2002).

No entanto, em 1990, posteriormente o insucesso do método oral de ensino para surdos, algumas escolas adquiriram a proposta da educação bilíngue, onde a língua de sinais foi empregada como a primeira língua de instrução, significando a língua portuguesa escrita, analisada como segunda língua para os surdos (KUCHENBECKER; THOMA, 2011).

No Brasil, o ensino para surdos iniciou-se na época Imperial, no qual foi instituída duas instituições: o Imperial Instituto dos meninos cegos, em 1854, atualmente Instituto Benjamim Constant, e o Instituto dos Surdos mudos, em 1857, na época atual o moderno Instituto Nacional da Educação de surdos - INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro (COUTO; RUBIO, 2014).

Em 24 de abril de 2002, o governo brasileiro instituiu o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua usada pelas comunidades surdas como a salvaguarda de inclusão, o que foi um progresso significativo na educação dos surdos.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

O decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 determina a formação docente para trabalhar na educação de pessoas surdas, a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, como se lê na Constituição Federal no artigo 3º:

Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, p. 4).

Nesse seguimento, o decreto dispõe do curso de graduação característico para a formação de docentes no ensino de LIBRAS o que corrobora um amplo progresso, tido como a primeira língua materna das pessoas surdas. Assim, a Libras necessita estar presente no dia a dia da escolarização das pessoas surdas, por isso, cabe às instituições de ensino formar estes profissionais capacitados, acatando sempre a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda Língua. A formação do docente pode e precisa acontecer em todos os campos do conhecimento, também nos níveis e modalidades de ensino. Neste âmbito pode-se refletir na formação continuada em Libras para docentes que trabalham com alunos surdos. A formação em Libras para docentes da Educação Básica é uma precisão crescente na totalidade atual da educação por intermédio das reformas educacionais (SALLES, 2004).

Segundo Nóvoa (1992) a formação de docentes pode ser terminante para fazer surgir um novo molde docente, um professor adequado de conter os conhecimentos que concretizam em suas práticas, afrontando suas experiências junto a situação escolar no qual está inserido, desde que a formação deve ser compreendida como lugar de trabalho e formação.

Torna-se fundamental que o docente pense diariamente sobre sua atuação sobre o seu trabalho com os alunos surdos, por intermédio da formação continuada. Behrens (1996, p.24) afirma que “Na busca da educação continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social”.

Dessa forma, a formação de docentes, deve atentar à sua língua, costume, história e cultura da Libras torna-se necessário compreender também que por mais que o surdo seja sujeito a aparelhos auditivos, estes não excluirão a mesma função do ouvido humano no

decorrer do processo de aquisição da língua ou em seu desenvolvimento de ensino/aprendizagem. Além disso, sustentando o enfoque na educação de qualidade, Brzezinski (2008) considera o termo qualidade social consistindo em:

[...] fundamentada na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação [...] sendo o processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade dos envolvidos nos processos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141-1142).

Diante do exposto, essas instituições defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de docentes e de escola baseado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação na qual necessitamos transformar a realidade educacional, de maneira que o contexto educacional que estes indivíduos estão inseridos lembre e pense sobre a cultura e identidade características dos surdos.

A LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação sendo um direito de todos é de suma relevância o papel notório da libras para os docentes. Isso independe da deficiência, visto que a libras atualmente é vista como diferencial na formação de profissionais que anseiam em atuar na área da educação. Dessa maneira, alunos e docentes ganham mais qualidade de ensino e maior será a inclusão social.

A função do professor tem sido muito evidenciada no que diz respeito a inclusão de alunos surdos no ensino regular. Muitos autores relatam o papel desse profissional como fundamental na chamada educação inclusiva enfatiza que entre as atribuições dos professores está a de criar situações para que os alunos surdos possam participar nesse novo contexto educacional, de forma que suas limitações não o delimitem.

Na concepção de educação inclusiva, a formação do docente visando o aprimoramento da prática pedagógica, tem incentivado diversas reflexões nos docentes e nas instituições do governo. A autora reitera ainda que mudanças são essenciais, pois ao se pensar em alternativas de construção de uma educação inclusiva para todo o país no momento, é a situação dos recursos humanos, especificamente dos educadores de classes regulares, que necessitam de fato serem capacitados para transformar sua prática educativa (LEÃO, 2004).

Com relação a esse aspecto, a Secretaria de Educação e o Ministério da Educação e do Desporto (1993) menciona que:

O aluno surdo, mais que a necessidade, tem o direito a uma educação ministrada por professores especializados. Assim como não se concebe a ideia que alguém seja cuidado nos seus problemas de saúde por profissionais que não sejam médicos especializados, não se admite que o desenvolvimento das potencialidades do aluno surdo seja ministrado por educadores que não tenham o preparo necessário para um processo educativo seguro e eficiente.

De acordo com Delgado (2011 p, 63), os professores são fundamentais no processo de ensino aprendizagem de crianças surdas, de modo que ensinam e desempenham novas formas de comunicação com seus alunos, aumentando sua capacidade de interação com o meio no qual ele convive.

A introdução da Libras como disciplina curricular em escolas de surdos é inserida durante a década de 90, mas com pequena estruturação. Instrutores e professores de surdos começam a ser contratados em escolas especializadas, porém a pouca formação e a falta de experiência com a educação de surdos utilizando a Libras como língua materna resultou em equívocos metodológicos (PEREIRA, 2008).

Também é fundamental que destacar que os materiais didáticos específicos, tais como: livros em língua de sinais e em língua portuguesa; computadores com acesso a internet e com software dicionário de LIBRAS, entre outros, são muitas vezes escassos nas escolas públicas do país. Hoje, o uso da tecnologia pelos professores e alunos em sala de aula, tem melhorado significativamente a qualidade do ensino. Porém, as limitações encontradas nas escolas, são evidentes. Dessa forma, é necessário que sejam criados novos

investimentos por parte das políticas públicas para alavancar a qualidade do ensino inclusivo.

Conforme Sasaki (1997, p.3) a inclusão é o “processo pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais”. Nessa perspectiva a escola se adapta cria meios para subsidiar uma proposta que atenda as necessidades do seu aluno, o professor preparado para receber a demanda social.

A proposta é que nós professores possamos usar a língua do surdo, adaptar e recriar estratégias que deem acessibilidade à pessoa surda, o mesmo direito ao acesso aos conhecimentos como os demais alunos ouvintes, então promover uma educação onde todos são atuantes dentro de cada realidade apresentada, participantes ativos no processo ensino-aprendizagem.

Com o passar dos tempos os surdos vem conquistando seu espaço e direitos sociais, através de lutas constantes por equidade, porém, embora atualmente a LIBRAS já tenha o status de língua, reconhecida como tal por meio da Lei nº 10.436/2002, alguns mitos permeiam a Língua de Sinais.

Segundo Gesser (2009), algumas das crenças mais recorrentes, são: A Língua de Sinais é universal? Não. A LIBRAS é mimica? Não. É possível expressar conceitos abstratos? Sim. Ela é apenas o alfabeto manual? Não. É uma versão sinalizada da Língua oral? Não. Todos os surdos fazem leitura labial? Não. Entre outros.

Portanto, é importante destacar que a LIBRAS é a língua materna dos surdos, devendo ser ensinada como língua 1 para esses sujeitos. Sendo assim, no ambiente escolar também deve ocorrer esse aprendizado, sendo necessário que os professores mediadores tenham o conhecimento deste idioma e disponham de estratégias adequadas ao ensino do surdo.

Desse modo, é relevante a busca por formação continuada, para que ocorra a verdadeira inclusão dos surdos na sala de aula da turma regular de ensino, e ainda para que seu aprendizado e desenvolvimento sejam efetivados, contribuindo na formação de cidadãos críticos, letrados e atuantes em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a formação de professores para atuar com a educação de surdos ainda precisa ser transformado no intuito de realmente conseguirmos uma inclusão desses

alunos nas instituições escolares, possibilitando assim o acesso, a permanência de todos nesses espaços e garantindo que todos tenham a oportunidade de construir conhecimentos significativos à vida em sociedade.

Considera-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), acarreta em seus sistemas a precisão de uma concepção sólida aos profissionais de educação, com o propósito de que alcancem cumprir as atividades a partir da informação dos fundamentos científicos e sociais intrínsecos ao seu trabalho. Incorporada à LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Básica estabelecem que a formação desses professores se dê em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, e, para exercer na educação superior se dará em cursos de pós-graduação Lato e Stricto-sensu.

Ao analisar as informações bibliográficas sobre a temática referente a educação dos surdos e a formação de docentes em Libras, finda-se que houve um desenvolvimento de mudança expressiva do olhar da sociedade com referência à questão do Surdo. Todavia, ainda é um desenvolvimento lento na conjuntura das políticas educacionais da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BRASIL, Presidência da república. Lei de Libras. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: . Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Presidência da República, Decreto nº5.626, de 22 de 2005. DOU de 23.12.2005.

BRZEZINSKI, I. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Educação Sociologia, Campinas: vol.29. n.105. 2008. p. 1139-1166.

COUTO, L. F.; RUBIO, J. A. S. Libras: uma análise histórica na perspectiva da educação inclusiva. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.5, n.1, 2014.

DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p.162-171, 2012.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: parábola editorial, 2009.

GIL. A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista/Marcia Godfield. - 5° Ed. - São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HONORA, Marcia. Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1 ciclo/ Marcia Honora. -São Paulo: Cortez, 2014.

KUCHENBECKER, L. G.; THOMA, A. S. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, 2011.

LACERDA, C. B. F. LODI, Ana Cláudia Balieiro. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-14.

LEÃO. A. M. C. O Processo de Inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto a desempenho acadêmico do aluno surdo [Dissertação]. São Carlos/SP: UFSCAR, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Especial no Brasil, 1993.

NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote; 1992.

PEREIRA, M. C. P. Reflexões a partir da observação de uma aula de língua de sinais brasileira como primeira língua. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM Revista Eletrônica de Linguística (www.dominiosdelinguagem.org.br). Ano 2, nº 1 - 1º Semestre de 2008.

SALLES, H. M. M. L. [et al]. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004. V.1.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis :Editora da UFSC, 2008.

Diversidade sexual e fobias na escola: Análise sobre a aplicação da diversidade sexual na escola e da discriminação e preconceito contra os LGBT's na educação

Autoras:

Adriana Lohanna dos Santos

Bacharel em Serviço Social, especialista em Coordenação Pedagógica, Gênero e Sexualidade na Educação e em Sexologia, mestre em Educação. Professora do Município de Lagarto, Sergipe

Mônica Porto Cardoso

Formada em Direito, especialista em Direito Homoafetivo e de Gênero, mestranda em Direitos Humanos pela PUC, Paraná

DOI: 10.58203/Licuri. 83087

Como citar este capítulo:

SANTOS, Adriana Lohanna; CARDOSO, Mônica Porto. Diversidade sexual e fobias na escola: Análise sobre a aplicação da diversidade sexual na escola e da discriminação e preconceito contra os LGBT's na educação. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 69-81. v. 1.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

A escola é um espaço de formação do indivíduo, que tem como papel fundamental, capacitar os estudantes para a vida em sociedade tornando-os cidadãos críticos e conscientes do seu papel como ser social, visando também instruir no educando valores como respeito, dignidade e a aceitação do outro nas suas diferenças. No entanto, diferente do esperado, por estar a escola inserida num sistema social que a todo momento, cria, instrui e normatiza estereótipos que determinam não só os modos de vida em sociedade, mais também como devem ser as pessoas, não somente definindo o binarismo de gênero como homem/mulher - masculino/feminino, mais também a maneira “aceitável” de existir neste contexto social, sendo coagidos e violentados qualquer corpo que diverge desta norma. Na escola a reprodução destes estereótipos, cria uma cultura de preconceito e de discriminação contra as pessoas LGBTQIANPN+ e outros grupos no contexto escolar, se percebe neste contexto desde a violação de direitos destas pessoas no ambiente educacional, o que leva a evasão das mesmas do espaço educativo. Esta é uma realidade que deve ser encarada e discutida, a LGBTFOBIA na escola existe e deve ser combatida. É disto que trata este artigo.

Palavras-chave: Educação. Homofobia. Lesbofobia. Transfobia. Políticas Públicas, Discriminação.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade dita “Globalizada”, onde a era da informação deveria contribuir com a diminuição da ignorância do ser humano com relação a si próprio e a diversidade que o cerca, tendo assim como espaço principal de formação e reprodução de conhecimento a escola.

Diferente do que se espera a Educação brasileira, em todo os seu níveis ainda retransmite em seus discursos e nas práticas pedagógicas, valores morais e de classe que desqualificam as pessoas que tem orientação sexual divergente da heterossexualidade, sendo escolas lócus da disseminação do preconceito contra os diferentes, intercambiado numa sociedade que converte diferenças em direitos (GUIMARÃES, 1995).

Este processo constitutivo do paradigma educacional brasileiro norteia relações pedagógicas que filtram, traduzem, e renovam violências ainda agenciadas pelo Estado, físicas e simbólicas (BOURDIEU, 1992) contra os afro-descendentes, indígenas, mulheres, e os não heterossexuais, acentuadamente contra as pessoas travestis e transexuais.

O objeto central de preocupação deste é a homofobia, o ódio aos homossexuais e a todos que têm orientação sexual não heterossexual na educação ou, se preferirmos, o preconceito que os fere, ridiculariza, humilha, e desqualifica humanamente. Isto se dá porque a brancura normativa da sociedade brasileira (NORVELL, 2002) encontra na heteronormatividade a garantia da sua reprodução.

A exclusão caracteriza há séculos tal sistema de ensino, tendendo-se a culpar a colonização cuja base é a família patriarcal formada pelo casal heterossexual sob o poder do homem “branco”, e que segue retransmitida eficazmente nas escolas, até o os dias de hoje. Com efeito, no momento em que, numa reviravolta histórica, a nação se propõe a legislar e garantir acesso a uma educação isenta de discriminações, vistos nos debates das Última Conferências Nacionais de Educação, na atualidade com a tramitação do Estatuto da Diversidade, e principalmente em vésperas a realização da IV Conferência Nacional LGBT, coloca-se em xeque mais uma vez a necessidade de uma educação baseada nos direitos humanos e no respeito ao próximo.

A antiguidade alicerçou a pedagogia na pederastia, recobrando-a de excelência pedagógica, honras militares, e divindades protetoras específicas, pois os antigos gregos sabiam, ou intuam que: “as homossexualidades estiveram presentes no mundo de forma

tão distintas quanto a própria organização cultural e moral na história das sociedades” (Prado e Machado, 2008). As ciências modernas passaram a condená-la, na medicina moderna, do séc.XIX, o pederasta será nomeado homossexual e classificado como doente mental e o direito moderno torna a homossexualidade crime crapuloso e fraude contra a procriação.

Essas dinâmicas históricas e culturais incidem, entrecruzando-se, nas formas de conceber a Educação, da gestão das escolas aos conteúdos curriculares e às relações ensino-aprendizagem, impondo comportamentos socialmente admitidos ou condenados nas instituições de ensino, em todos os níveis. É contundente ressaltar que a diversidade sexual e os temas relacionados a sexualidade humana não são discutidos ou evidenciados nos currículos das escolas, reforçando assim a reprodução do sexismo e da heteronormatividade no espaço escolar, evidenciado a invisibilidade e marginalização dos alunos Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos na Escola.

RECORTES HISTÓRICOS

A discussão sobre sexualidade e gênero o que dá abertura para o debate sobre a diversidade sexual e de gênero decorre, dos estudos contemporâneos sobre as mulheres ou estudos feministas, cujo marco inaugural é a obra de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo* (1949), a partir dos anos 60, se começa a desconstruir o pressuposto, dado como inquestionável, de que a heterossexualidade é a única expressão normal da sexualidade humana, posto que farto material etnográfico comprovava a inexistência de “*identidades masculinas ou femininas fixas, imutáveis e transculturais*” (Stolcke, 1991).

Em contrapartida nos EUA, florescem os *gays and lesbian studies*, unindo as lutas pela igualdade entre “negros” e “brancos”, homens e mulheres, hetero e homossexuais, revolução dos valores instaurada pelos movimentos de contracultura, tendo o movimento hippie, que também questionava o preconceito contra pobres e

demais grupos discriminados, influído sobre o movimento feminista contemporâneo (Costa, 2009). Logo, se na década de 80, algumas feministas recusam o conceito gênero por incluir orientações não heterossexuais, com o argumento de que se feria a noção de família, triunfa a adoção do conceito, inspirada nos EUA onde os direitos individuais não são submetidos aos familiares.

Por conseguinte, apesar dos estudos sobre homossexualidade no Brasil terem início nas religiões de matriz africana, únicas abertas aos homossexuais (Prandi, 1988), o feminismo dará visibilidade à homossexualidade e a revaloriza positivamente, como um pólo oposto à dominação masculina indissociável do casal heterossexual e nas últimas décadas, lutas e conquistas deram maior visibilidade internacional e nacional ao movimento LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e obtendo maior suporte para pesquisas se constata que os homossexuais são a minoria mais odiada do Brasil contemporâneo (Mott, 2005).

No fim da década de 1990, organismos e movimentos internacionais contrários à misoginia, ao racismo e à homofobia conduziram, com apoio interno de movimentos sociais, o governo Fernando Henrique Cardoso a lançar o programa Brasil Gênero e Raça, que avançará ainda mais na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No ano seguinte, *“o governo federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o programa “Brasil sem Homofobia” (Junqueira, 2009, p.15), integrando Ministérios e Secretarias de políticas públicas para mulheres, de promoção da igualdade racial e dos direitos humanos, enfeixados no combate ao ódio contra os homossexuais, mulheres e afro-descendentes. Pela primeira vez, grupos inferiorizados ou invisíveis nos livros didáticos e salas de aulas, como “negros”, índios, mulheres, pobres, LGBT’s e deficientes físicos e mentais, têm espaço no sistema nacional de educação a se construir, faltando saber, se os atores sociais, especialmente nas escolas e universidades, são capazes de efetivar a igualdade possível num país que ainda legitima todas as hierarquias e desigualdades.*

O movimento LGBT, surgiu a partir do tumulto ocorrido no dia 28 de junho de 1969, no bar Stonewall, na cidade de Nova York, decorrentes de conflitos entre seus frequentadores gays, lésbicas, travestis e transexuais e a polícia, por dias, ficando conhecido como o movimento inicial em defesa dos direitos humanos LGBT em todo o mundo.

No final da década de 70, especificamente em 1978, o movimento surge no

Brasil, onde foi fundado no Rio de Janeiro, o primeiro jornal gay: “ O lampião da Esquina” e em São Paulo fora criado o “Grupo Somos”, primeira entidade de defesa dos homossexuais. Em 1990, setenta e duas cidades e três estados incluíram nas Leis Orgânicas Municipais a proibição de discriminar por orientação sexual (MOTT, 2003 apud MENEZES,2009).

Em 1995 nasceu a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, sendo que em 2001 foi fundada a Articulação nacional de Travestis - ANTRA,

desde 2004 o programa Brasil sem homofobia, do Governo Federal, articulado como o movimento social LGBT, promove e executa diversas ações na educação (TORRES, 2010 p. 40). Em 2008 é realizada a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que propôs diversas ações na área da educação, o que cogitou no lançamento pelo Governo Federal no ano seguinte, do Plano Nacional de Políticas e Direitos Humanos de LGBT, que prevê quinze ações a serem executadas pelo ministério da Educação.

Em 2010 é executado e planejado pela ABGLT e parcerias com o apoio do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), o projeto Escola Sem Homofobia, que realizou em todo o país seis capacitações com cerca de mais de 200 profissionais de educação, produziu um kit que seria distribuído nas escolas para capacitar outros profissionais da educação, outrora, depois de várias discussões do movimento LGBT com a SECAD, ficou acordado depois da aprovação do KIT Escola Sem Homofobia, seria feita a distribuição de seis mil kits em todo o país. Ainda no ano de 2010 o movimento LGBT, se organiza e presentes na Conferência Nacional de Educação aprovam propostas que orientam o país a desenvolver uma educação inclusiva, não sexista e não homo/lesbo/transfóbica.

Outrossim, pode-se avaliar como avanço mais importante hoje, porque efetivo, a decisão unânime do Supremo Tribunal Federal em 5 de maio de 2011, onde os dez juízes aprovaram o reconhecimento da União Estável Homossexual, reconhecendo-a como entidade familiar com direitos iguais aos dos casais heterossexuais, como também a realização da II Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais que acontecerá em Brasília de 15 a 18 de dezembro do corrente ano.

DIVERSIDADE SEXUAL E PRECONCEITO CONTRA LGBT'S NA ESCOLA

Contemporaneamente a escola tem priorizado em seus espaços de discussões e debates, temas evidenciados na sociedade sob a ótica da transversalidade, no entanto quando a discussão da diversidade sexual e da sexualidade humana, a mesma se apresenta tímida e silenciosa, o que prova ser o tema um tabu no ambiente escolar. Entre os alunos, a homossexualidade e a diversidade sexual, aparece muitas vezes como algo que deve suscitar ironia, violência, agravo moral, e ser excluído do ambiente escolar (JUNQUEIRA,

2009). Contudo, talvez a escola não trate da questão abertamente, visando minimizar as tensões, pelo fato de considerar a orientação sexual um dado biológico, natural.

Percebe-se então que por trás desta visão, oculta-se o preconceito e a discriminação que sofre o estudante LGBTQIAPN+ no estabelecimento de ensino, vindo não só de alunos, mais também, o corpo docente pode tomar atitudes preconceituosas. Trazendo à tona a necessidade do apoio de intelectuais orgânicos, LGBT's ou não à luta contra a intolerância da qual a homo/lesbo/bi/transfobia é a base, se traduz nas palavras de Louro:

Desprezar alguém por ser gay ou por ser lésbica é, para mim, intolerável. No entanto, na nossa sociedade, essa parece ser uma atitude comum, corriqueira, talvez mesmo “compreensível”. Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. Mas esse quadro parece representar, em linhas mais ou menos gerais, a sociedade brasileira. Por isso, sinto-me autorizada a afirmar que a sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se numa questão que vale a pena colocar em primeiro plano (LOURO, 2007, p.39).

Portanto se a sociedade se mostra intolerante com as diferenças sejam elas sexuais, de gênero, sociais, a discriminação e o preconceito contra a comunidade LGBTQIAPN+ torna-se comum no país, pessoas que divergem da “cis”-heterossexualidade passam por processos de segregação e discriminação, duas das expressões da LGBTfobia. Na escola não será diferente, pois a mesma como espaço de sociabilização e de reprodução de valores sociais também será espaço de discriminação e segregação dos diferentes, pois, crianças jovens e adultos da comunidade escolar, poderão se expressar como gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (TORRES, 2010).

Sendo assim, diante dessa violência promovida pelo heterossexismo no campo escolar, é preciso assegurar que esses estudantes não sejam submetidos à humilhação, à violência ou algo similar, pois,

Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficiente diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é

agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. O que dizer a ele ou a uma turma hostil? O assunto deve ser levado a pais e mães? E, quando sim de que modo? Como se comportar quando uma criança declara, em sua redação, seu afeto por um/a colega do mesmo sexo? A troca de gestos de carinho entre estudantes de mesmo sexo ou alterações de modo de se vestir, falar, gesticular deve receber algum tipo de atenção particular? É legítimo o pedido de uma pessoa para não ser chamada pelo seu nome do registro civil, mas por um nome social de outro gênero?... (JUNQUEIRA, 2009, p.34)

De certa Forma, o processo de segregação e discriminação contra as pessoas LGBTQIPN+'s na escola, se dá pelo fato de que o sistema educacional brasileiro não se propõe a discutir a sexualidade humana e a diversidade sexual e de gênero presente em nossa sociedade, pois as sexualidades têm sido tratadas com base em crenças morais, provenientes de discursos religiosos (TORRES, 2010), preconizando assim o despreparo dos profissionais de educação em lidar com situações iguais as citadas acima.

Na escola, o trabalho necessário para problematizar e subverter a homofobia, como também outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias, requer trabalho pedagógico, posturas e arranjos institucionais, capazes de abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças, garantindo assim o acesso a cada espaço da escola e tratamento adequado por parte de toda a comunidade escolar a esses estudantes, adotando medidas que venham a contrapor essa moral heterossexistas instituída.

Se traços dessa moral, que produziu no país uma exclusão social e educacional quase sem similar no mundo, não é estranho que o país seja campeão em assassinatos de de LGBT's no mundo. Pesquisas, incluso as publicadas pela SECAD/MEC/UNESCO, oferecem dados assustadores sobre ódio aos gays, lésbicas, travestis, transexuais, e violências físicas - estupros, apedrejamentos e mortes- e simbólicas -agressões verbais e gestuais- nas famílias como também nas escolas (Oliveira, 2005; Munanga, 2005; Junqueira, 2009), onde :

Neste ambiente (e não só aqui), os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades sexuais alimentam a homofobia e a misoginia,

especialmente entre os meninos e os rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para *merecerem* suas identidades *masculinas e heterossexuais*, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade (...) À disposição deles estará um inesgotável arsenal “inofensivo” de piadas e brincadeiras (racistas, misóginas e homofóbicas) (Junqueira, 2009, p.19).

Tudo isso explica, em parte, significativa parcela do baixo rendimento escolar e a evasão de quase 50% dos jovens, hoje, inclusive em Sergipe (SEED, 2009). Para além da pobreza que leva a trabalhar mais cedo, há as enormes dificuldades encontradas por homossexuais e outros grupos nas escolas, *“ainda maiores se pessoas homoeróticas e/ou com identidade de gênero fora do padrão convencional pertencerem ainda a outros setores também discriminados e vulneráveis (pobres, menos letrados, mulheres, negros, indígenas, soropositivos, possuidores de uma assim dita deficiência física ou mental, etc.).”* (Junqueira, 2009, p.25).

Todo preconceito produz sofrimentos, injustiças e mesmo que o país elimine a produção didática que inferioriza ou torna invisível enorme parcela da população, está claro que não se pode crer no mito que atribui à escola um papel transformador e redentor, de uma “raça/etnia”, gênero, classe ou grupo social. Diretores, coordenadores, professores e estudantes de escolas e faculdades mal mascaram preconceitos contra pobres, “negros”, mulheres, mães solteiras, gays, lésbicas, travestis, transexuais, idosos e deficientes, enquanto aparentam cumprir o requerido pelo Conselho Nacional de Educação. Estas observações, o MEC e ao UNESCO atestam: para 60% dos professores brasileiros é inaceitável a pessoa ter relações homossexuais; 50% não sabem abordar homossexualidade nas aulas e a considera doença; 60% dos pais não desejam que os filhos tenham colegas gays e bater nestes foi apontado como exemplo menos grave de violência nas escolas. (Pátio - Revista pedagógica - mai/jul 09).

Esta realidade viola princípios do Sistema Nacional de Educação em construção, da Rede de Educação em Direitos Humanos, os direitos de cidadania e à personalidade. Viola direitos irrenunciáveis após décadas de lutas com perdas pessoais e políticas para militantes feministas, negros e LGBTQIAN+’s. Repensar a educação pedagógica com base no respeito ao outro e à inviolabilidade da vida, não é tarefa nada simples na sociedade em que profundas desigualdades se sustentam em critérios classificatórios discriminatórios

raciais, de gênero, de orientação sexual, classe, estado civil, faixa etária, peso, altura e limites estéticos.

Para Martins (2003): “...um casal gay não vai ser tratado como um casal hetero nas escolas”. O pretexto é que a docência não foi preparada para lidar com a diversidade sexual e a população tende a fortalecer a homofobia intercambiada entre a família, a sociedade, e o meio escolar. Em países heterossexistas como o nosso, isto é, que suprimem os direitos dos homossexuais, a homofobia é um sentimento tido como normal. Só no Brasil ela é responsável direta pelo assassinato de 2.403 gays, lésbicas e travestis nos últimos 20 anos. Sendo 120 das mortes ocorridas no estado do Paraná¹. Noutros Estados a situação não parece melhor quanto à violência na escola, conduzindo à evasão. Uma transexual gaúcha de 28 anos, Luciana, sobre suas memórias escolares recorda:

Da escola, eu lembro das torturas. (...) nos olhares e nos risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio. Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo que me falava grosserias (...) Quando eu via aquele guri, eu entrava em pânico e pensava “meu Deus, lá vem aquele Hitler de novo?” Enquanto ficava nas ameaças eu agüentava, mas o pior foi quando ao sair da escola eu levei uma chuva de pedradas que me machucaram muito e tive que fazer vários curativos. Mesmo assim eu agüentei muito até terminar a oitava série. Depois disso, nunca mais quis saber da escola. (Peres, 2009, p.252).

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Apesar de ser um tópico do Parâmetro Curricular Nacional - PCN, documento do Ministério da Educação que determina quais pontos devem ser abordados no ensino médio, a diversidade sexual costuma ficar fora dos currículos, face ao desinteresse da comunidade escolar na problemática. Mantêm-se, em boa medida, práticas consideradas hoje criminosas, que o Brasil tenta abolir das salas de aulas. Em todo o mundo, se tenta adotar o direito à diversidade, para que não se fale “direitos das minorias” para referir à maioria excluída da educação ou marginalizada nas instituições de ensino de maneira explícita ou,

velada, seja estudante ou professor. De acordo com a legislação, não é mais aceitável perseguição, nas instituições de ensino, contra mulheres, afro-descendentes, ameríndios, gays, lésbicas, travestis e transexuais, idosos e deficientes.

Tampouco se devem aceitar docentes elitistas, racistas e homofóbicos que, sem preparo e história, em espaços que, legitimamente, seriam dos que mais se dedicaram a tais temas. Evidentemente, lutas de indivíduos, e movimentos sociais organizados para banir, dos espaços educacionais e profissionais a intolerância racial, religiosa, e de sexo/gênero abre caminhos rumo à igualdade de direitos, mas só será possível avançar na direção de uma sociedade menos violenta e desigual se os gestores da educação, diretores, funcionários, coordenadores, docentes e discentes efetivarem no espaço escolar uma política de respeito a diversidade e aos direitos humanos, em diálogo com as famílias, e essa atuação for cobrada pelos legisladores, porque está em jogo a conquista da cidadania plena, imprescindível para pôr freio à exclusão socioeconômica, educacional, preservando laços familiares e reduzindo a violência generalizada da qual todos somos potenciais ou reais vítimas.

A questão social aqui apresentada trata-se da discriminação presente em nossa sociedade, que vitima os desiguais e os coloca à margem das relações sociais, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia, a bifobia e outras formas de discriminação presentes em nossa sociedade se reproduzem na escola. Quiçá se possa esperar algumas transformações num país internacionalmente conhecido como um dos mais racistas do mundo, dos mais violentos contra crianças e mulheres, LGBTQIAPN+'s, idosos e pobres em geral, além de situar-se entre os de pior qualidade de ensino, criminalizando, não somente no discurso legal, mas efetivamente, a violação dos direitos fundamentais e a violência contra vulneráveis. Mas os estudos até então realizados não autorizam grandes expectativas ou ilusões.

Vivemos um momento de transformação social, que inclui, principalmente, uma mudança na erótica. Por outro lado, vemos que grande parte da sociedade não entende e principalmente não acompanha todo esse processo de transformação, atraso que resulta no pensamento irracional sobre a problemática da diversidade sexual, como também na execução de atitudes que demonstrem o preconceito e a discriminação contra a classe LGBTQIAPN+.

Apesar do estado como já citado neste, tenha avançado na defesa dos direitos humanos das minorias e na efetivação de políticas públicas voltadas para a população

LGBTQIAPN+, é certo comentar que a escola tem uma parcela muito grande de culpa nesse processo, pois como citado neste estudo a mesma ainda não acordou no sentido de entender que a diversidade sexual deve ser discutida no âmbito escolar, coisa que raramente se vê. Diferentemente do que se espera da coordenação pedagógica da escola, a mesma apresenta muitas vezes uma postura tradicional, embasada em conceitos arcaicos, e muitas vezes heterossexistas. É preciso que a escola, como instituição formadora de opiniões e de cidadãos, comece a difundir no seio de todo o processo de ensino-aprendizagem o respeito pela diversidade seja ela cultural, étnica, religiosa e principalmente sexual. Encarar a orientação sexual como questão para ser discutida em bases racionais, intelectuais, sociais, no interior de disciplinas como ética, antropologia, sociologia, história, filosofia e como disciplina específica. É preciso ensinar a respeitar o outro como é, em suas diferenças e potenciais, homo e heterossexualidade são diferenças que precisam ser reconhecidas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *Revolução Industrial e Capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Difel, 1992.

CÔRREA, Lisete Bertotto. *A Exclusão Branda do Homossexual no Ambiente Escolar*. 2003. 153 pg., Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate a violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

GRUPO GAY DA BAHIA. *Homofobia na Escol.*, Salvador-BA, 2003. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/>. Acesso em 21 de out.2006.

FOUCAULT, Michel. *Historia da Sexualidade 1 - A Vontade de Saber*. 13ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2 - O Uso dos Prazeres*. 8a ed., Rio de Janeiro, Graal, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “O recente anti-racismo brasileiro”. In. *Povo Negro. Revista USP*, São Paulo (28): 84-95. Dezembro 95/Fevereiro 96.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um Dicionário Marxista. A Política Sexual de uma Palavra”. In. *Cadernos Pagu*. Bessa, Karla Adriana Martins. (Coord.), Campinas, Unicamp, 2004, pp.. 201-246, n.22

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Escola e Homofobia”. *Pátio Revista Pedagógica*. RS, Artmed, mai/jul 2009, PP. 28-31.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília, MEC/SECAD, 2009, PP.1352.

MARTINS, Ferdinando. MIX BRASIL. *Homossexualidade na Escola*. Disponível em: <http://www.mixbrasil.uol.com.br/>. Acesso em 14 de out.2006.

MOTT, Luiz. A história do historiador. In. FIGUEREDO, Luciano. (Ed.). *Revista de História do Museu Nacional*. Ano I. N. 6. p. 62. Rio de Janeiro, dez; 2005

NORVELL, John. “A Brancura Desconfortável das Camadas Médias Brasileiras”. In. OLIVEIRA, Iolanda. “Prefácio”. In. OLIVEIRA, Iolanda. (Org.) *Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

PERES, Wiliam Siqueira. “Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira”. In. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília, MEC/SECAD, 2009, PP.236-264.

PRADO, Marco Aurélio Maximo e MACHADO, Frederico Viana. *Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo, Cortez, 2009.

PRESIDÊNCIA da Republica: Secretária Especial de Direitos Humanos - SEDH. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Brasília - SEDH, 2009.

REZENDE, Cláudia Barcellos (Orgs.) *Raça como retórica - a construção da diferença*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, PP.409-440.

RIOS, Roger Raupp. “Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação”. In. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília, MEC/SECAD, 2009, PP.53-83.

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Aracaju. Março de 2010.

STOLCKE, Verena. “Sexo está para Gênero assim como Raça para Etnicidade?”. In. *Estudos Afro-asiáticos*, 1991, pp101-119.

STOLCKE, Verena. A “natureza” da nacionalidade. In. MAGGIE, Yvonne e VILLALTA, Luiz Carlos. O diabo na livraria dos inconfidentes. In. NOVAES, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo, Cia das Letras/Secretaria Municipal da Cultura, 1992, PP.367-398.

TORRES, Marco Antônio. A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Desafios da educação brasileira no contexto do capital: uma breve análise pós auge pandemia COVID-19

Autora:

Janiara de Lima Medeiros

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas e em Docência no Ensino Superior

DOI: 10.58203/Licuri. 83088

Como citar este capítulo:

MEDEIROS, Janiara de Lima. Desafios da educação brasileira no contexto do capital: uma breve análise pós auge pandemia COVID-19. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 82-97. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

O desenvolvimento do sistema capitalista preconiza o progresso, porém, esse processo se dá por meio da acumulação de riquezas e atinge dimensões, na maioria das vezes, destrutivas à humanidade, em seus aspectos físico, psíquico ou social. Igualmente, no capital encontra-se a evidente contradição entre as relações harmônicas familiares associada ao compromisso com o trabalho e com a produção das empresas familiares, enfatizando o mundo da produtividade e lucratividade bem como da precarização do trabalho e do desemprego, ao identificar na própria família uma instituição de reprodução financeira. Dos diversos impactos causados pela pandemia da COVID-19 iniciada em dezembro/2019, busca-se aqui fazer uma análise sobre os desafios educacionais que o Brasil encontra no cenário do Capital três anos após instaurada a epidemia. Provoca-se aqui uma reflexão sobre o desemprego nas diversas instituições como um dos resultados da desigualdade educacional em que, num círculo vicioso, gera a desigualdade social. A educação brasileira vivência em vários aspectos o capitalismo nacional e as estruturas socioeconômicas culturais. Assim este artigo visa perquirir sobre a educação cujo desafio é mantê-la democrática, inclusiva e acessível a todos apesar desse contínuo desnivelamento socioeconômico, buscando em autores, principalmente em Gramsci, reflexões sobre as estruturas e as desestruturas do capitalismo nacional.

Palavras-chave: Desigualdade Socioeconômico. Cultura. Antonio Gramsci.

INTRODUÇÃO

Uma escola pública, laica, democrática, inclusiva e acessível a todos, independentemente de qualquer condição, é a escola que almejamos, mas é também um desafio para a educação no contexto da sociedade em que vivemos, sob a égide do capitalismo e cindida em classes.

O desequilíbrio econômico por que passa o Brasil atual desenvolve uma situação porvindoura de difícil planejamento. Dessa forma, a educação que está atrelada ao capitalismo no Brasil, promove emergir comportamentos defensivos; “Em um estado de anormalidade econômica, as decisões de certos grupos de agentes (empresários, por exemplo) não correspondem a um padrão esperado”. (SICSU, 2019).

Em sua fase atual, o capitalismo é marcado pela espoliação da força do trabalho, ou seja, da superexploração dos trabalhadores. Diante disso, pode-se questionar: capitalismo e democracia podem andar juntos?

Questionamentos e reflexões acerca de políticas públicas educacionais, trabalho, educação, democracia, economia, entre outras categorias de análise da nossa conjuntura sócio-política eram tão importantes antes da crise sanitária que estabeleceu um marco temporal mundial, como atualmente. Objetiva-se neste trabalho compreender os desafios da educação brasileira após as mudanças técnicas e tecnológicas ocorridas diante da necessidade do enfrentamento da Covid-19 neste período de dezembro de 2019 a janeiro de 2023.

Busca-se aqui fazer uma análise sobre os desafios educacionais que o Brasil encontra no cenário do Capital três anos após instaurada a epidemia.

A escola como uma instância social reproduz as relações sociais vigentes na sociedade, assim, no ambiente escolar, as hierarquias e os valores sociais são mantidos impedindo uma transformação social. Sob o contexto dos princípios que regem a sociedade, ou seja, o sistema capitalista, o projeto educacional é regido pelo mercado e voltado para o capital humano objetivando a produtividade e o crescimento econômico. As desigualdades diversas são reproduzidas para manter o distanciamento entre as classes.

No Brasil, a pandemia causada pelo Coronavírus acentuou as desigualdades socioeconômicas, de gênero, étnico-raciais, dentre outras, tidas, historicamente, como naturais e justificadas pela meritocracia. Ruy Braga (2017, p.27-53) ressalta que o

desenvolvimento do capitalismo e da industrialização no Brasil foram feitos, principalmente, a partir da expansão do precariado, ou seja, aqueles trabalhadores mais precarizados, espoliados de direitos sociais, por exemplo, ex-escravizados, nordestinos, dentre outros, acentuando as desigualdades.

Trazer para o centro do debate as desigualdades sociais e suas interseccionalidades reproduzidas pela escola é fundamental para pensar possibilidades de luta contra hegemônica e de resistência ao capitalismo por meio de uma educação que se paute em novos modos de relações sociais entre os indivíduos de uma nação.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo tecer reflexões sobre as desigualdades sociais refletidas na educação brasileira, discutindo os desafios da instituição escolar no contexto capitalista.

METODOLOGIA

A estrutura do texto está organizada da seguinte forma: iniciamos abordando a sociedade marcada pelas desigualdades tendo o capitalismo como pano de fundo; em seguida, tratamos da questão das desigualdades no Brasil e sua relação com o desenvolvimento do capitalismo e da burguesia no país; e por último, trazemos uma reflexão sobre a escola no contexto dessa sociedade para pensarmos em possibilidades de resistência ao projeto conservador-capitalista-burguês pela via da educação.

Dessa forma, a abordagem apresenta hipótese levantadas por meio de observação, e será desenvolvida por pesquisa-ação cuja metodologia se constitui em empreender alterações organizacionais, visto que aceita o embasamento em pesquisadores que “identificaram o problema em seu trabalho de pesquisa e deseja estudá-lo para contribuir para a melhora da realidade vigente”¹.

A SOCIEDADE CAPITALISTA E SEUS INDIVÍDUOS

As desigualdades marcam a sociedade em que vivemos que é burguesa e fundada no capitalismo. Pensar no exercício da democracia, ou seja, na participação dos cidadãos na

¹ AC – Artigos Científico. Disponível em <https://artigocientifico.com.br/guia-completo-de-metodologia-cientifica/#>. Acesso out/2022.

vida comum, em uma sociedade cindida em classes, que se baseia na exploração de uma classe sobre outras, sob a égide do capital, constitui um grande desafio. Oliveira e Algebaile (2019) questionam se a democracia como um valor universal, nos termos de Nelson Coutinho, ainda é um modelo forte na sociedade capitalista dos dias atuais. Afinal a democracia moderna tem seus limites e contradições, próprias da sociedade brasileira.

Nos séculos XVII e XVIII, a burguesia se impôs proclamando que todos os indivíduos deveriam ser livres, iguais e independentes. Assim questionou a legitimidade do poder real e denunciou o controle excessivo do Estado mercantilista em defesa da propriedade privada (ARANHA, 2006). O liberalismo, corrente política e econômica, que expressou os interesses da burguesia, defende que o Estado não deve intervir nas relações econômicas que existem entre indivíduos, classes ou nações. O papel do Estado, sob essa concepção é servir “como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada” (MASCARO, 2013, p. 18). Com a decomposição do feudalismo e a ascensão da burguesia, foi implantado o capitalismo às custas da exploração e colonização de povos, da intensificação do comércio e do surgimento de novas formas de trabalho, sendo o trabalho manual substituído pelas fábricas.

A divisão social do trabalho em intelectual e manual gerou as diferentes classes sociais. Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007) entendem que a passagem da barbárie à civilização levou ao surgimento de uma oposição entre a cidade e o campo que, para os autores, corresponde à divisão do trabalho em manual e intelectual, que, por sua vez, pode ser entendida “como o início de uma existência e de um desenvolvimento do capital independentes da propriedade fundiária, como o início de uma propriedade que tem como única base o trabalho e a troca” (MARX; ENGELS, 2007, p. 56). Com a divisão do trabalho, também se diferenciam o interesse particular dos interesses comuns, esses últimos, por meio do Estado, como representante dos homens, mas que, na verdade, representa os interesses da classe dominante.

Da barbárie à civilização, as relações sociais se mantêm desumanas. Mesmo ressalvado todo o desenvolvimento científico e tecnológico empreendido pela humanidade, ainda assim, não foi suficiente para garantir uma convivência harmoniosa e sem hierarquias entre os seres humanos que se empenham na produção de armas e bombas e de outros artifícios para dominação de uns sobre os outros.

De acordo com Marx (1996, p. 23-51) as contradições do sistema capitalista engendrado pela burguesia revelam-se na mesma sociedade burguesa que defendeu a liberdade, igualdade e fraternidade, negou esses princípios aos seus indivíduos e por meio do empenho no domínio da natureza, engendrou o colonialismo pelo mundo produzindo catástrofes sociais e ambientais.

O sistema capitalista tem como fundamentos o acúmulo de riqueza, o lucro desenfreado e a propriedade privada dos meios de produção. Na medida em que busca a sua expansão é, também, responsável por consequências desastrosas no mundo, sendo caracterizado pela ensaísta e romancista francesa, Viviane Forrester, como um “horror econômico” (FORRESTER, 1997. *Apud* MEDEIROS, 2013).

O capitalismo é “um modo de produção cujos meios estão nas mãos dos capitalistas, que constituem uma classe distinta da sociedade” (CATANI, 2017, p. 136). O trabalhador, por sua vez, vende a sua força de trabalho ao capitalista, como meio de subsistência, sendo essa a sua mercadoria. Virgínia Fontes (2010) aborda o capital-imperialismo como uma reorganização do capitalismo em sua escala de expansão em que predomina o capital monetário em substituição ao capital concorrencial, avassalador e expropriador. Para a autora, a concentração de recursos e a recriação permanente de formas de expropriações sociais são as faces do capitalismo que se concretizam por meio da extração de mais-valor, ou seja, “a produção de valor pelo trabalho e sua recorrente subalternização através do suposto pagamento pelo trabalho, o que obscurece o sobretrabalho” (FONTES, 2010, p. 21).

Nesse sentido, o capital conta com uma base social e massiva disponível, convertida em necessidade, para a “venda de força de trabalho sob quaisquer condições”, sendo essa, portanto, “condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista” (FONTES, 2010, p. 22).

O capitalismo, em sua fase atual, iniciada após a Segunda Guerra Mundial, tem aprofundado neste século. De acordo com Medeiros (2021, p.105-107), o sistema pautado sob o capital tem sido um forte elemento do século XXI. Neste sentido, entende-se que o capitalismo de plataforma tem-se caracterizado pela ausência de direitos sociais e a desregulamentação das leis trabalhistas, sendo denominado de “uberização” (MEDEIROS, 2021, p.108),). Dependente da exploração da força de trabalho, a expansão do capital e a internacionalização da produção com a consolidação das grandes corporações

multinacionais são as principais características dessa fase, onde se insere o capitalismo brasileiro, denominado de ultraliberalismo.

A desterritorialização do capital, ou seja, a ausência de fronteiras, permite e possibilita que o capitalismo se espalhe pelos países com suas políticas de espoliação do trabalho em nome do desenvolvimento e do aperfeiçoamento tecnológico desorganizando e esfacelando a classe trabalhadora pelo mundo. Assim, “a economia se globalizou, com corporações transnacionais e gigantes financeiros operando em escala mundial, enquanto os governos continuam sendo em grande parte nacionais e impotentes frente aos fluxos econômicos dominantes” (DOWBOR, 2017, p. 10). O projeto ultraneoliberal ou capital-imperialista prevê também a privatização dos serviços públicos e a mercadorização de tudo.

A consequência da ação do capitalismo é o extermínio da população excedente que é invisibilizada pelo capital. A culpabilização pela pobreza no mundo é associada ao fato de que os países pobres não conseguiram “aproveitar a oportunidade” da globalização (MEDEIROS, 2013). Assim, a pobreza é administrada por órgãos supranacionais, mas sem eliminá-la, pois a sua existência interessa ao capital, ou seja, é um meio de evitar ameaças sociais a sua reprodução, segundo Marx (1996, p. 90-95) e, desta forma, o capitalismo mantém as massas sociais afastadas do poder político e econômico (MARX, 1996, p. 135)

Qual é o lugar e o papel do indivíduo nessa sociedade? Como se dá a relação entre indivíduo e sociedade? Ao refletir sobre como os indivíduos se tornam indivíduos destacando o desafio de articular as experiências pessoais e o jogo coletivo (SETTON; SPOSITO, 2013, p. 249), interpreta-se quanto aos processos sociais sob os quais os indivíduos estão submetidos e num olhar coletivo, o sujeito integrado as lutas de classes protagonizando seu papel de militante quanto “não só fatores econômicos, mas também fatores políticos, ideológicos, institucionais e até estritamente concernentes às pessoas dos protagonistas dos eventos histórico” (MARX, 1996, p.12). A individuação é influenciada por questões identitárias (cor, etnia, classe social etc.), e o seu estudo pode desvelar problemáticas sociais. Para Martuccelli (2010), na sociedade industrial, os indivíduos foram produzidos socialmente de maneira fortemente homogênea, padronizada, influenciada pelo fordismo. Porém, atualmente, para o autor, é necessário reconhecermos:

la singularización creciente de las situaciones. Es cada vez menos probable encontrarnos con ‘clones’ sociológicos, o sea, con individuos que han tenido las mismas experiencias, en los mismos lugares, en los mismos momentos; en breve, con individuos que poseen trayectorias gemelas a las nuestras. La diferenciación de experiencias es la regla y tras ella se afirma la expansión de la singularidad. Ningún diferencial de genio sociológico existe entre nuestros antepasados y nosotros: hoy como ayer, los individuos están bajo la impronta de condiciones sociales e históricas, pero allí donde ayer el proceso de individuación acentuaba la estandarización, hoy consolida la singularización (MARTUCCELLI, 2010, p. 27).

Martuccelli (2010) propõe a Teoria da Individuação para compreendermos os mecanismos que produzem os sujeitos em diversos contextos, portanto, é necessário atentarmos e analisarmos as experiências históricas particulares dos indivíduos na sociedade.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE AS DESIGUALDADES NO BRASIL

Florestan Fernandes (1976), em sua obra *A revolução burguesa no Brasil*, capturou o percurso de formação do capitalismo brasileiro, no século passado, que se desenvolveu de modo peculiar, implementado pela burguesia brasileira, por sua vez, subalterna ao exterior. Além disso, o país se inseriu no contexto do capital e da internacionalização de forma tardia, assim como os demais países latino-americanos, que sofreram processos de colonização, exploração e extração, bem como ditaduras e autocracias. Ainda marcou esse processo no Brasil a forte influência do pensamento colonial e escravocrata na economia do país, de caráter dependente.

No Brasil, o capitalismo se desenvolveu alinhado à aristocracia da burguesia brasileira. Com isso, não houve a implantação do regime democrático, mas sim, um Estado autocrático, com um processo de dominação burguesa de caráter permanentemente contra revolucionário - antecipando-se com mais exploração a qualquer rumor de revolução trabalhista. Com as particularidades do capital brasileiro, esse processo é caracterizado por uma democracia blindada e restrita típica (DURIGUETTO; DEMIER, 2017).

Embora submissa ao capital internacional, a burguesia brasileira engendra seus projetos sob a exploração e desvalorização da força do trabalho, para tanto, alia-se a

governos antidemocráticos ou ultraconservadores. É o caso do governo atual, que encontrou eco e o apoio necessário da burguesia brasileira para ascender ao poder, tendo como pauta o tripé pátria-religião-família, como analisado por MEDEIROS (2021, p. 32-37; 82-100). Quando o governo do Partido dos Trabalhadores não atendeu mais aos seus anseios, a burguesia, que se viu diante de uma perda de poder econômico com a crise de 2008, se articulou junto a outros setores da sociedade para promover a saída da ex-Presidenta Dilma Rousseff e a ascensão do atual governo, que nega a ciência em favor de ideias baseadas no senso comum, enquanto segue com a disseminação de *fake news*.

As políticas de austeridades têm sido defendidas pelas mídias e pelo governo brasileiro como uma alternativa viável para o contexto de crise econômica e de aumento da dívida pública, exigindo reformas estruturais na atuação do Estado brasileiro. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que institui o Novo Regime Fiscal, em um país tão desigual como o Brasil, coloca em risco as populações mais vulneráveis. O livro ‘Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil’ nos leva à compreensão de como as desigualdades são aprofundadas com o desinvestimento que a educação e outras áreas sociais prioritárias vêm sofrendo. Um triste exemplo é o caso da população negra que está “mais sujeita à violência, à precariedade no mercado de trabalho, tem menos acesso a direitos sociais e menor renda”, ou seja, as políticas direcionadas à população vulnerável são essenciais, porém, o que temos visto é o Estado cada vez mais recuar-se do cumprimento de sua função de prover os direitos básicos dos cidadãos (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 12). Ideia engendrada pelo liberalismo, mas atualizada pelo neoliberalismo e ultraliberalismo.

Os autores do referido livro revelam o que está por trás das políticas de austeridade:

(...) a austeridade tem uma longa história de fracassos porque, no fundo, trata-se de um programa de concentração de renda e riqueza. Para além de perigosa, a austeridade fiscal é uma ideia falaciosa, repetida incessantemente pelo governo e pelos meios de comunicação no Brasil e no mundo. Desconstruir essa ideia e a retórica que a sustenta é uma tarefa necessária (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 12).

As consequências perversas da escravização de negros são sentidas até os dias atuais condenando a população negra aos postos de trabalho mais explorados e às condições mais desfavoráveis. Como destaca Schwarcz (2019), “o maior legado do sistema escravocrata,

aqui vigente por mais de três séculos, não seria uma mestiçagem a unificar a nação, mas antes a consolidação de uma profunda e entranhada desigualdade social” (p. 14). O mito “da democracia racial” constitui a falácia difundida de que não existe racismo no Brasil. Quem ocupa as filas de desempregados, os postos de trabalho mais subalternizados e precarizados, a parcela pobre da população? O racismo no Brasil é velado e estrutural, ou seja, faz parte de sua estrutura, denunciado pelo movimento negro no Brasil. De acordo com Schwarcz (2019):

E por que será que destacamos sempre a falta de hierarquia de nossas relações sociais quando nosso passado e nosso presente a desmentem? Não é possível passar impunemente pelo fato de termos sido uma colônia de exploração e de nosso território ter sido majoritariamente dividido em grandes propriedades monocultoras, que concentravam no senhor de terra o poder de mando e de violência, bem como o monopólio econômico e político. Por sinal, a despeito de o Brasil ser, cada vez mais, um país urbano, aqui persiste teimosamente uma mentalidade e lógica dos latifúndios, cujos senhores viraram os coronéis da Primeira República, parte dos quais ainda se encastelam em seus estados, como caciques políticos e eleitorais (p. 19).

Negros, indígenas e brancos, ricos e pobres, pessoas com deficiência e aqueles que não a apresentam, homens e mulheres e pessoas sob diferentes condições coabitam em mundos diferentes no mesmo país. O acesso aos direitos básicos se dá de forma diferenciada entre os cidadãos de acordo com sua condição socioeconômica ou étnico-racial, física, cognitiva, sensorial, gênero, dentre outras. De acordo com Vianna e Bortolini (2020), sua pesquisa revela que as conquistas relacionadas à igualdade de gênero podem estar ameaçadas com o avanço conservador antigênero o que representa mais desigualdades:

Se há algo que podemos reter nessa e em outras pesquisas recentes por nós desenvolvidas é que o lugar do gênero e da produção das sexualidades nas políticas de educação é um lugar ainda por se consolidar. É, portanto, objeto de disputa cujo processo inconcluso, necessariamente em aberto, está permeável às diferentes concepções de educação, de direito ao

acesso, à permanência, ao conteúdo específico com profissionais qualificados para tal (VIANA; BORTOLINI, 2020, p. 19).

As políticas sociais voltadas para a inclusão de populações historicamente excluídas da sociedade são os fundamentos para a construção de uma sociedade democrática. No Brasil, tais políticas não são consenso entre a população porque a classe dominante pronuncia discursos ideológicos enfatizando a meritocracia e assim as desigualdades são naturalizadas e legitimadas.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, AS DESIGUALDADES E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NO CONTEXTO DO CAPITAL

No texto ‘É necessária a crítica radical à escola?’, Elizabeth Tunes (2011) aponta que a escola carrega o controle social da aprendizagem e, para isso, uniformiza os caminhos, as metas, os conteúdos, as estratégias, o currículo para o processo de aprender. A escola não está preparada para a imprevisibilidade, pois isso significa “ausência de controle” (p. 9). Tunes (2011) tece uma crítica à escola atual que tem como base a uniformização e a linha de montagem e pensa em uma educação como uma atividade artesanal que admita a possibilidade do inesperado. Cabe questionarmos a quem interessa uma escola que serve à padronização dos indivíduos e que não acolhe as diferenças, antes, as invisibiliza? A escola é para todos?

A história da educação no Brasil revela o projeto de sociedade implementado pela burguesia brasileira: uma educação voltada para a elite, para aqueles que iriam governar o país; e outra para os pobres, voltada para a vida prática diária. Para Anísio Teixeira, a educação livresca e conteudista fortalecia o projeto de educação das classes favorecidas, por isso se empenhou em pensar em uma escola para quem estava excluído do processo educacional ou para aqueles que fazendo parte desse processo não desfrutavam de uma educação de qualidade. Anísio Teixeira entendia a educação como uma máquina de criar democracia, portanto, propunha um sistema educacional único, tanto para as elites quanto para as massas populares (TEIXEIRA, 2011).

Os resquícios da história da educação desigual no país ainda estão presentes. Ainda que tenhamos o direito à educação garantido na Constituição Federal e uma Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o sistema social, em meio às contradições próprias da sociedade, de um modo geral mantém o encaminhamento dos filhos das elites para o trabalho intelectual e os filhos das classes trabalhadoras para os trabalhos mais subalternos:

Com a divisão social do trabalho, por um lado, como trabalho intelectual, na sua ideação planejamento, organização; e, por outro, na sua execução, como trabalho manual, pesado ou subalterno geram-se diferentes tipos de trabalhadores e diferentes posições sociais de acesso e fruição dos bens produzidos, geram-se as classes sociais. A escassez da educação ampla e completa, para os trabalhadores das classes menos favorecidas, amplia a distância entre eles e as elites escolarizadas e enriquecidas pela exploração do trabalho (CIAVATTA, 2015, p. 5).

Embora a educação seja um instrumento importante para o desenvolvimento do capitalismo, no Brasil, a educação para as classes subalternas quase sempre não foi prioridade, e sua implementação sempre ficou submissa a questões políticas e financeiras, mesmo sendo a escolarização um requisito para a industrialização.

Para Darcy Ribeiro, o fracasso na educação brasileira:

(...) é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é, também, uma capacidade. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento e dissipação (RIBEIRO, 2018, p. 25).

Em seu entendimento, as “façanhas elitistas” são os fracassos sociais. Dos dias de Darcy Ribeiro para os dias atuais, a educação mudou em muitos aspectos, por exemplo com relação à universalização e ao acesso em instituições de educação básica e superior, ainda que com suas dificuldades. Contudo permanece sob o domínio da classe dominante,

mantém a ordem capitalista vigente e reproduz as desigualdades e mazelas da sociedade, ainda que com as contradições e as lutas de classes travadas no seio social.

Como exemplo recente e fresco das memórias dos brasileiros, pode-se citar a manutenção da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no pico da pandemia causada pelo Coronavírus. Em um momento de desastre - a catástrofe da disseminação da doença e a falta de ação para o seu combate que levou à morte de mais de 600.000 brasileiros - onde as desigualdades entre os estudantes ficaram mais evidentes, a manutenção do ENEM atendia a quem?

Nas últimas décadas, grupos e movimentos ultraconservadores têm-se destacado em disputas ideológicas influenciando fortemente a ação do Estado, como o Movimento Escola sem Partido. Juntando-se a outras instituições que representam o capital, o referido movimento tem atacado a educação apresentando questões ideológicas e se posicionando de forma alinhada ao capitalismo e seus preceitos.

Como a educação pode contribuir com a transformação desse sistema desigual? Também precisamos refletir se é possível pensar em igualdade em uma sociedade que se fundamenta na exploração e que padroniza seus indivíduos. À educação, comumente, é conferido o papel de ser a chave da transformação da sociedade. Paulo Freire esclarece que “atribuir à educação o poder de transformação do mundo, cedo ou tarde, leva todos e todas que engrossam essas fileiras a uma enorme frustração” (FREIRE, 2019, p. 38). Pois, para o autor, mesmo a educação não sendo a chave ou a alavanca da transformação social, ela é indispensável à mudança que tanto almejamos.

Para Mészáros (2008), os processos educacionais estão intimamente ligados aos processos sociais mais abrangentes. Assim é preciso haver uma transformação do quadro social para que a educação cumpra seu papel de mudança. Se não houver a mudança no quadro social, as alterações que se têm são apenas ajustes para corrigir algum ponto defeituoso, mas não para mexer na estrutura social estabelecida. Mészáros (2008) entende que os fundamentos do capitalismo são irreformáveis e sua natureza é incorrigível e sugere que a mudança radical é rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O sistema social vigente que se fundamenta no capital se favorece com a escola padronizadora, homogeneizadora e que invisibiliza a diferença. A educação, ao reproduzir as relações sociais vigentes, não dota o indivíduo de capacidade de autonomia e

emancipação, mas sim segue a lógica da produtividade, da busca pela eficiência e incentiva a competição.

Portanto, para pensarmos em uma educação que siga na contramão da lógica da sociedade, é preciso ir além da matrícula compulsória da totalidade de estudantes na escola e avançar rumo a uma educação que entenda a diversidade como uma característica própria da sociedade e que aponte para possibilidades de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe reflexões a respeito das relações sociais vigentes na sociedade tendo como quesito de base o capitalismo e seu projeto que não se limita ao domínio econômico, mas também ao domínio das consciências. A sociedade, sob a lógica burguesa e capitalista, se constitui pela exploração de uma classe sobre as outras, mantendo um sistema de relações marcadas pelas desigualdades e justificadas pela meritocracia.

As desigualdades, sejam sociais, de gênero, geracionais, étnico-raciais, dentre outras, são fruto de uma sociedade injusta e desigual, mas que são necessárias para a manutenção das relações sociais vigentes que privilegiam aqueles que tem o padrão branco-homem-europeu. Portanto políticas e ações que venham mexer nessa estrutura, não a mudam por completo porque forças sociais antagônicas se direcionam para manter o *status* quo vigente.

Uma das forças sociais de grande impacto mundial foi marcada pela pandemia da Covid-19. Ao questionar acerca de políticas públicas educacionais, trabalho, educação, democracia, economia, entre outras categorias de análise da nossa conjuntura sócio-política no período de cerca de três anos desde que iniciou a pandemia, buscou-se refletir quanto aos desafios da educação brasileira não na esfera técnica ou tecnológica, e sim, acima tudo, no contexto do capital. Desta forma, uma análise ontológica foi priorizada em detrimento da epistemológica, a fim de buscar compreender os impactos do capital na Educação nacional no período de dezembro de 2019 a janeiro de 2023.

Neste sentido, observou-se a permanência da educação escolar inserida como reprodutora da sociedade e de suas relações sociais, inclusive as familiares. Nesse cenário, o indivíduo manteve-se como centralidade no mundo do trabalho em que, os espúrios do

capitalismo evidencia uma de suas principais características: a acentuação do processo de desumanização do ser social.

Assim, é urgente trazer para o cotidiano das escolas a reflexão sobre a estrutura social vigente, as desigualdades, a exploração e espoliação do trabalho, a necessidade de lutarmos pela manutenção dos direitos sociais conquistados, dentre outros temas. Essa reflexão é essencial para que se possa conhecer as condições, os limites e as contradições sociais sob as quais a escola está inserida e assim pensar em uma alternativa escolar que se contraponha à lógica do capital e que não prescindia de princípios democráticos, de justiça social e solidariedade. E quem sabe podemos construir uma escola pública, laica, democrática, inclusiva e acessível a todos, independentemente de qualquer condição.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline; OLIVEIRA, Floriano Godinho. Gestão territorial e restrições ao exercício da democracia no Brasil. In: FERREIRA, Alvaro; RUA, João; MATTOS, Regina Célia de (Org.). **Produção do espaço: emancipação social, o comum e a verdadeira democracia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, v. I, p. 145-165.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006. 384 p.

AULA 2 - **Capitalismo contemporâneo, ultraliberalismo e austeridade** (Prof. convidado: Floriano José Godinho de Oliveira). Teoria e Educação I - Doutorado. PPGE/UFF. Coordenação: Maria Ciavatta, Paulo Carrano. Niterói: PPGE/UFF, 2021. (142 min.), Digital, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kXqsDxqzA1E&t=1214s>. Acesso em: 10 out. 2021.

AULA 5 - **A pesquisa em cultura e educação** (Prof. Convidado: Geovani Semerari). Teoria e Educação I - Doutorado. PPGE/UFF. Coordenação: Maria Ciavatta, Paulo Carrano. Niterói: PPGE/UFF, 2021. (144 min.), Digital, son., color. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zupmCNfxbaYSg891XqBHVVIKJw5SDyg/view?usp=drive_web&authuser=1. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. Ed. Brasiliense, 2017.

CIAVATTA, Maria. A interdisciplinaridade e a formação integrada: exercício teórico ou realidade possível? In: CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**. A historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015, p. 54-70.

DOWBOR, Ladislau. **A era do Capital Improdutivo: por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2017. Disponível em: https://dowbor.org/wp-content/uploads/2012/06/a_era_do_capital_improdutivo_2_impress%C3%A3oV2.pdf Acesso em: 15 out. 2021.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; DEMIER, Felipe. **Democracia blindada, contrarreformas e luta de classes no Brasil contemporâneo**. Argumentum, Vitória, v. 9, n.2, p. 8-19, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17066/11887>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ROSSI, Pedro. **Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil**. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, 2018. Disponível em: https://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/DOC-AUSTERIDADE_doc3-_L9.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de Interpretação Sociológica**. 3ª ed. São Paulo: Zahar, 1974.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010. 370 p. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/brasil_capital_imperialismo.pdf. Acesso: 27 out. 2021.

FREIRE, Ana Maria Araujo; MENDONÇA, Erasto Fortes (orgs.). **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARTUCCELLI, Danilo. **La individuación como macrosociología de la sociedad singularista**. Persona y Sociedad, Santiago do Chile, v. 24, n. 3, p.9-29, 1 dez. 2010. Disponível na internet: <https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/196/191> Acesso em: 28 out. 2021.

MARTUCCELLI, Danilo. **Como os indivíduos se tornam indivíduos?** Entrevista com Danilo Martuccelli. Entrevistadoras SETTON, Maria da Graça J.; SPOSITO, Marília P. Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, vol. 39, n/ 01, jan/mar. 2013, pp.247-267.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. (Trad. Luis Claudio de C. e Costa). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política - volume I**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A Reforma no ensino médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017**. Rio de Janeiro, Editora E-Publicar, 2021.

MEDEIROS, J. L. **A economia diante do horror econômico: uma crítica ontológica ao surto do altruísmo da ciência econômica**. P. 283-359. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

BRAGA, Ruy. **Rebeldia do Precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

RIBEIRO, Darcy. Educação no Brasil. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Darcy Ribeiro: educação como prioridade**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2018.

SICSU, João. Brasil: é uma depressão, não foi apenas uma recessão. **Revista de Economia Contemporânea**. (2019) 23(1): p. 1-41 (Journal of Contemporary Economics). Classificação JEL: E32; E23; E12. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rec/a/b7qv8mW5HHLnjbvZkd8RPGWs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso out/2022.

SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; SPOSITO, Marília Pontes. **Como os indivíduos se tornam indivíduos?** Entrevista com Danilo Martuccelli. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. 429 p.

TUNES, Elisabeth. É necessária à crítica radical à escola? In: TUNES, Elisabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. **Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywmFCpJJ4NbBCH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve?

Autores:

Luciano Marcos Curi

Pós-Doutor em História, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT (IFTM, Uberaba). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica - MPET

Renata Costa Gomes

Especialista em Microbiologia Clínica, mestranda Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT, IFTM, Uberaba), servidora efetiva do Centro de Educação Profissional - Cefores

Ana Lucia Araújo Borges

Doutora em Educação, professora permanente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT, IFTM, Uberaba), professora do Programa de Pós-Graduação ProfEPT (IFTM, Uberaba)

DOI: 10.58203/Licuri. 83089

Como citar este capítulo:

CURI, Luciano Marcos; GOMES, Renata Costa; BORGES, Ana Lúcia Araújo.

Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve?. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 98-115. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

O presente artigo trata da verticalização na educação, tanto das instituições escolares quanto da verticalização relativa à formação dos estudantes. Ressalta-se que o conceito de verticalização assume vários significados, seja na área do urbanismo, da produção industrial, bem como da educação. Na área educacional, a verticalização das instituições ocorre com a oferta de vários cursos da mesma área ou profissão em diferentes níveis e modalidades de ensino, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais oferecem cursos na Educação Básica, Técnica, Tecnológica, Superior e Pós-Graduação. Assim, há o compartilhamento de infraestrutura, tais como bibliotecas, quadras poliesportivas, laboratórios e também da expertise dos docentes por meio do ensino, pesquisa e extensão, o que possibilita o encontro entre os diferentes níveis de ensino na mesma instituição. Na verticalização da formação dos estudantes, estes optam por cursos na mesma área ou profissão, ampliando e aprofundando suas formações, o que pode ocorrer na mesma instituição ou em estabelecimentos distintos. Ademais, os estudantes verticalizados em suas formações apresentam vantagens em vários aspectos, pois possuem maior conhecimento nos conteúdos que foram estudados em momentos anteriores, acumulando anos de estudos na mesma área ou profissão, possibilitando, portanto, maior autonomia em sua aprendizagem e ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação. Ensino. Gestão de Carreira.

INTRODUÇÃO

O conceito de verticalização surgiu na área do Urbanismo e depois foi transposto para outras áreas científicas. No Brasil, a verticalização passou a receber mais estudos a partir da criação dos Institutos Federais, por meio da Lei Federal nº 11.892/2008, a qual estabelece que os Institutos devem atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, atendendo a um diversificado público que vai desde a Educação Básica até a Pós-Graduação. É importante ressaltar que antes da criação dos Institutos, os antecessores Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) também já possuíam a verticalização nos mesmos moldes, ainda que não explicitada na lei de forma tão estruturante (SILVA, 2022; WHETTEN, 2003).

Assim, na educação, a verticalização faz parte das instituições de ensino e também da formação dos estudantes. Nas instituições ela refere-se a uma forma de organização escolar e, no caso estudantil, trata-se da construção de trajetórias formativas e carreiras.

Na verticalização das instituições, ocorre a oferta de vários cursos em diferentes níveis de ensino, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), os quais oferecem cursos na Educação Básica, Superior e Pós-Graduação.

Na verticalização da formação, os estudantes concluem cursos na mesma profissão ou áreas próximas, podendo cursá-los ou não na mesma instituição de ensino.

Nesse sentido, os estudantes, ao construírem suas carreiras, optam em continuar suas formações e, dessa forma, concluem cursos na mesma profissão ou áreas equivalentes, na mesma instituição ou em estabelecimentos distintos.

Quando nos referimos à verticalização da formação, alguns questionamentos surgem: quais os principais fatores que podem contribuir para a verticalização dos estudantes? Qual a principal contribuição da escola neste contexto? Quais aspectos podem dificultar a continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Técnico? Quais as principais vantagens de um estudante verticalizado?

Considera-se que a etapa do Ensino Médio seja fundamental para a escolha e o futuro profissional dos estudantes e, por esse motivo, não se pode deixar de refletir sobre as intensas alterações do mundo do trabalho desde as últimas décadas, como as acentuadas demandas por qualificação profissional e condições precárias de trabalho. Sendo assim,

nessa lida com as adversidades do mercado de trabalho contemporâneo estão os jovens, pois [...] “é na juventude que são tomadas decisões importantes no que diz respeito ao caminho de vida a seguir” (VIEIRA *et al.* 2022, p.3), além de sofrerem influências com relação aos fatores econômicos e sociais.

Os jovens, por sua vez, são os mais penalizados no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho, e isso pode impactar diretamente em suas escolhas profissionais, bem como em suas opções com relação aos seus estudos, ou seja, em verticalizarem suas formações.

O objetivo deste estudo é tratar sobre a verticalização na educação, especificamente a verticalização da formação dos estudantes.

A VERTICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: SURGIMENTO, CONCEITO E POSSIBILIDADES

O conceito de verticalização surgiu no Urbanismo, em meados do século XIX, quando os edifícios verticais e os arranha-céus passaram a serem construídos, nos Estados Unidos, pelos engenheiros, arquitetos e urbanistas da Escola de Chicago, e a introdução das tecnologias do elevador, da estrutura de aço e do concreto armado (QUEIROZ e COSTA, 2017. p.33, apud MENDES, 2011; MORIGI, 2016).

No área da Educação, Fernandes (2013) explica que a verticalização das instituições representa:

[...] que a instituição deve desenvolver o ensino em todos os níveis e modalidades, ou seja, ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de curso integrado, para os concluintes do ensino fundamental e para jovens e adultos e ministrar cursos em nível de educação superior de tecnologias e licenciaturas, bem como, bacharelado e engenharia, e ainda, cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (FERNANDES, 2013, p. 8).

Curi (2023), por sua vez, explica que a verticalização da formação significa:

[...] o aprofundamento, intensificação, afunilamento, ampliação do conhecimento e formação na mesma profissão ou área. No caso das instituições significa utilizar o potencial de uma escola, extrair mais cursos da mesma e/ou preencher sua capacidade ociosa (CURI, 2023, p. 2).

Conforme observado na explicação desses autores, na educação temos a verticalização estudantil e institucional. Na verticalização das instituições ocorre a oferta de vários cursos em diferentes níveis de ensino como é o caso dos IFs e dos Cefets, os quais oferecem cursos na área Básica, Profissional, Superior e Pós-Graduação.

Nesse caso, há o compartilhamento de infraestrutura, tais como bibliotecas e laboratórios; conhecimentos, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como do corpo docente, possibilitando o encontro da Educação Básica com a Superior e a Pós-Graduação.

Entretanto, a verticalização não é exclusiva dos IFs e dos Cefets, tendo em vista que ela pode ocorrer em outras instituições, embora não reconheçam isso.

Temos, no Brasil, três exemplos de instituições que têm modelos e possibilidades de verticalização diferentes e pouco estudados (CURI, 2023). Um caso bem conhecido é o Centro Paula Souza, no Estado de São Paulo, que oferta cursos Técnicos e Superiores, mas em instituições e com estruturas e corpo docente diferentes. Eles possuem as Etecs (Escolas Técnicas) e as Fatecs (Faculdades), ambas ligadas ao Centro Paula Souza, mas que funcionam separadamente, e até em prédios diferentes e em diversos municípios do Estado de São Paulo.

Outro exemplo é a Fiocruz no Rio de Janeiro, que possui uma Escola Técnica de Saúde e a pós-graduação na mesma área, e não oferta cursos de graduação. Contudo, com corpos docentes e uma articulação de verticalização bem menos visível do que nos Cefets e IFs.

Um último exemplo são as universidades federais e suas respectivas Escolas Técnicas Vinculadas. Elas compartilham estruturas físicas e laboratórios, mas o corpo docente é diferenciado, inclusive, com carreiras legalmente diferentes (CURI, 2023).

Ao referir-se aos IFs, Pacheco (2011) pontua que a verticalização das instituições age como força organizadora dos currículos dos cursos, bem como fortalece a proposta pedagógica da escola, atuando como potencializadora para um trabalho educativo de qualidade e acessível a todos. Dessa maneira, ela facilita o conhecimento de forma

partilhada, permitindo que os educadores desenvolvam um trabalho reflexivo e criativo nas instituições, possibilitando a autonomia dos educandos.

De acordo com Cattani (1997), a autonomia compreende:

[...] uma vasta gama de valores e de experiências sociais que têm como centro o princípio da livre determinação do indivíduo, de um grupo específico ou de um conjunto político maior. A autonomia compõe o imaginário libertário e impulsiona, de forma espontânea ou induzida, as reivindicações e as práticas que se opõem às normas arbitrárias, às hierarquias opressoras e à racionalidade produtivista privada (CATTANI, 1997, p. 27).

À vista disso, é importante compreender que a verticalização não deve se restringir somente ao ensino, podendo estender-se ao tripé do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Sobre a verticalização das instituições, Pacheco (2011) ainda explica:

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares, de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações (PACHECO, 2011, p. 24).

Neste aspecto, como princípio da organização escolar e dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de interações formativas entre os diferentes cursos.

Embora exista a possibilidade da integração na verticalização entre o nível Básico e o Superior, nos Institutos isso nem sempre ocorre e, muitas vezes, restringe-se à oferta simultânea de cursos, sem articulação e atividades comuns entre eles. A exploração das potencialidades da verticalização no âmbito institucional ainda é um desafio para muitos educadores e gestores escolares.

Oliveira (2016) destaca que as finalidades da verticalização das instituições impactam diretamente na vida dos estudantes e professores, pois ao disponibilizar diversos níveis de ensino, oportuniza aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo mais

adequado às suas expectativas. Sendo assim, ao compartilhar um único espaço, possibilita o convívio dos estudantes de nível básico com os do nível superior e da pós-graduação.

As bases organizativas dos currículos, se contínuas ou modulares, definirão, em parte, os tipos de itinerários formativos que podem ser seguidos pelos estudantes, em coerência com a organização e as normas dos sistemas de ensino e de formação profissional. O princípio da continuidade é próprio do currículo. Ele significa permitir que não haja divisões que impeça o educando de dar continuidade a seus estudos, a cada etapa vencida, não comprometendo, assim, as perspectivas de uma formação permanente ao longo da vida (PEREIRA e LIMA, 2008, p. 208).

A verticalização também pode ocorrer quando são criados cursos superiores que permitem a continuidade da formação técnica, como por exemplo, o Curso Técnico em Comércio e o Curso Superior em Administração, Contabilidade e Economia (Cf. BORGES; CURI; NETO, 2021).

Outro exemplo de verticalização seria o que ocorre nas instituições que oferecem o Curso Técnico em Administração e o Superior em Ciências Contábeis ou Economia. Nesse caso, há a verticalização por similaridade, pois os dois cursos estão na mesma área, mas não são a mesma profissão (CURI, 2022).

Na Tabela 1, apresenta-se uma categorização das possibilidades de verticalização, estudantil e institucional, convencional e invertida.

Na verticalização da formação, os estudantes optam e encontram oportunidades de continuidade em suas formações e, dessa maneira, concluem cursos em áreas afins, na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas. Ademais, os estudantes verticalizados em sua formação apresentam vantagens em vários aspectos, pois possuem maior conhecimento nos conteúdos que foram estudados em formações anteriores, acumulando anos de estudos na mesma área de ensino ou em áreas semelhantes.

Um exemplo de verticalização simétrica seria um estudante que concluiu o curso Técnico em Enfermagem e posteriormente optou por cursar a Graduação em Enfermagem. Já na verticalização de formação por similaridade de profissões, os cursos não são na mesmíssima área, como por exemplo, quando um egresso do Curso Técnico em Administração conclui o Bacharelado em Ciências Contábeis. É importante ressaltar que a verticalização de formação também pode ocorrer de um curso de graduação para uma

pós-graduação, como por exemplo, um egresso do Curso Superior em Administração que posteriormente optou por cursar o Mestrado em Administração (CURI, 2022).

Tabela 1. Tipologia das verticalizações: estudantil e institucional, convencional e invertida.

Descrição	Exemplo
Verticalização Convencional Simétrica	
Acontece quando os cursos frequentados ou concluídos pelos estudantes, ou então, oferecidos pela instituição, são de vários níveis ou etapas escolares ou acadêmicas e referentes à mesmíssima profissão.	Técnico em Administração, Bacharelado em Administração e Mestrado em Administração.
Verticalização Convencional Similarizada	
Ocorre quando os cursos frequentados ou concluídos pelos estudantes, ou então, oferecidos pela instituição, são de vários níveis ou etapas escolares ou acadêmicas e da mesma área, do mesmo eixo, mas não da mesmíssima profissão.	Técnico em Administração Bacharelado em Ciências Contábeis.
Verticalização Invertida Simétrica	
Verifica-se este tipo de verticalização quando os cursos frequentados ou concluídos pelos estudantes, ou então, oferecidos pela instituição, pertencem a vários níveis ou etapas escolares ou acadêmicas, referentes à mesmíssima profissão, porém eles são cursados ou implementados de forma decrescente na hierarquia ou estrutura escolar, ou seja, tanto o estudante quanto a instituição retornam, decrescem, cursam ou ofertam um nível abaixo ou anterior referente àquilo que já possuem ou disponibilizam.	Bacharelado em Administração e depois Técnico em Administração.
Verticalização Invertida Similarizada	
Verifica-se este tipo de verticalização quando os cursos frequentados ou concluídos pelos estudantes, ou então, oferecidos pela instituição, pertencem a vários níveis ou etapas escolares ou acadêmicas, referentes à mesma área e não à mesma profissão. Porém, eles são cursados ou implementados de forma decrescente na hierarquia ou estrutura escolar/acadêmica, ou seja, tanto o estudante quanto a instituição retornam, decrescem, cursam ou ofertam um nível abaixo ou anterior referente àquilo que já possuem ou disponibilizam.	Bacharelado em Ciências Contábeis e depois Técnico em Administração.

Fonte: Adaptado e ampliado de Curi (2021 e 2022).

Outro modelo de verticalização da formação, pouquíssimo conhecido, é a verticalização invertida, que é quando o estudante primeiramente cursa uma graduação e posteriormente um curso técnico, na mesma profissão ou área afim. Como exemplo, pode-se citar um estudante que cursou a Graduação em Biomedicina e depois o Curso Técnico em Análises Clínicas. Haja vista que os dois cursos são da mesma área e profissão, ocorreu uma verticalização invertida simétrica. Outra possibilidade de verticalização invertida é a por similaridade de profissões ou similarizada, que ocorre, por exemplo, quando um egresso do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis conclui posteriormente o Curso Técnico em Administração (CURI, 2022).

A verticalização da educação no Brasil despertou maior atenção a partir da lei de criação dos IFs, em 2008, embora ela já existisse nos Cefets e nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas que ofertam desde a educação Básica até a Superior e Pós-Graduação.

Na Educação Básica, há escolas que ofertam cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio aproveitando o mesmo prédio, corpo docente, biblioteca, refeitórios, cantinas e instalações esportivas, dentre outros, ou seja, verticalizando suas ofertas educacionais. Como exemplo, pode-se citar o extinto Colégio do Caraça/MG (1820 a 1968) e o Colégio Pedro II, existente desde 1837, entre tantas outras (CURI, 2022).

Entretanto, indiscutivelmente a verticalização ganhou destaque a partir de sua incorporação na Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que trata da criação dos Institutos Federais de Educação, os quais possuem como características [...] “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

A VERTICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica - EPT abrange todos os níveis de ensino (Básico, Profissional, Superior e Pós-Graduação), bem como os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Qualificação Profissional (QP); de Educação Técnica; os cursos de Graduação e de Pós-Graduação. A EPT pode articular-se com as diversas modalidades de ensino, cuja finalidade principal é a preparação e a integração com as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (BRASIL, 1996).

Conforme pontua Oliveira (2021), em 2008 houve a expansão da Rede Federal de EPT,

quando a maioria das antigas Escolas Técnicas Federais, os Cefets e as Escolas Agrotécnicas foram transformados em IFs. Essa transformação dos IFs resultou na reestruturação da administração das instituições, com novas unidades descentralizadas chamadas campus. Nesse sentido, com a incorporação da temática da verticalização na lei de criação dos IFs, houve a possibilidade de integração educacional, por meio da otimização de seus recursos, inclusive do corpo docente e demais servidores.

Em 2020, foi criado o Guia de Referência Metodológica da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e nele consta o Índice de Verticalização referente as instituições de EPT da Rede Federal. Assim, o referido índice foi elaborado com o intuito de identificar a efetividade de cada unidade acadêmica da Rede Federal em oferecer cursos de níveis distintos em um mesmo eixo tecnológico, ou área acadêmica ou científica, contemplando o que estabelece o inciso II, do artigo 6º, da lei 11.892/2008.

Iniciada em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). A Plataforma apresenta informações sobre as unidades que a compõem, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. A PNP nasce da necessidade da constituição de um banco de dados convergente com as características da educação profissional e tecnológica, no qual estejam reunidas as informações necessárias para o monitoramento dos indicadores de gestão definidos pela Setec/MEC em conjunto com os órgãos de controle (BRASIL. MEC/PNP, 2018).

Á vista disso, o Índice de Verticalização foi elaborado pelo grupo de especialistas da PNP, com o objetivo de avaliar o esforço das unidades acadêmicas da Rede Federal em oferecer vagas que permitam ao estudante construir um itinerário formativo vertical, desde a Qualificação Profissional até a Pós-Graduação, em um mesmo eixo tecnológico.

Nesse sentido, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que “disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral”, (BRASIL, MEC, 2020), define eixo tecnológico como sendo:

[...] estrutura de organização da educação profissional e tecnológica, que agrupa vários cursos e que tem como finalidade orientar o projeto pedagógico do curso, apresentando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que devem orientar a organização curricular (MEC, 2020).

Dessa maneira Moraes (2018) afirma que o Índice de Verticalização busca verificar a condição de verticalização dos cursos oferecidos por uma mesma unidade acadêmica, em um mesmo eixo tecnológico, considerando vagas ofertadas em 04 (quatro) categorias possíveis: Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG); e Curso de Pós-Graduação (PG).

De acordo com o Guia de Referência Metodológica - PNP - 2020, postula-se que:

É desejável que as unidades acadêmicas atuem em um número limitado de Eixos Tecnológicos e que, em cada um destes eixos, ofertem vagas em cursos de diversos níveis que permitam que o estudante siga por um itinerário formativo ascendente, como, por exemplo, o aluno de um curso de Qualificação Profissional “Armador de Estruturas”, que se matricula posteriormente em um “Curso Técnico de Edificações”, depois no Curso de “Graduação Tecnológica em Construção de Edifícios” e finalmente em um “Mestrado em Infraestrutura”, todos os cursos do Eixo Tecnológico “Infraestrutura” e Subeixo “Civil” (MORAES, 2018, pg 35).

Assim sendo, no referido índice busca-se avaliar a verticalização sobre dois aspectos: a análise vertical e a análise horizontal. A análise vertical verifica se uma mesma unidade acadêmica ofereceu vagas, no ano de referência, em cursos de diferentes “níveis” dentro de um mesmo eixo tecnológico. A análise horizontal verifica se a unidade acadêmica ampliou suas vagas no mesmo nível escolar, em determinado ano de referência (MORAES, 2018).

Este tipo de estrutura acadêmica verticalizada permite que o estudante tenha acesso a um itinerário formativo na mesma instituição, possibilitando o compartilhamento de saberes, nos diversos níveis de ensino ofertados, a partir de uma área de conhecimento.

Ressalta-se que o Índice de Verticalização disponibilizado na Plataforma Nilo Peçanha busca verificar a condição de verticalização dos cursos oferecidos na Rede Federal de EPT,

por uma mesma unidade acadêmica em um mesmo eixo tecnológico, considerando vagas de ingresso ofertadas nas quatro categorias supracitadas, ou seja, são disponibilizados os dados da verticalização das instituições. O que é coerente com a finalidade da PNP (GRICE, 1982). Salienta-se, por fim, que o referido Índice não aborda a verticalização da formação dos estudantes, que conforme já mencionado neste texto, poderá ser simétrica ou similarizada ou até mesmo invertida simétrica e similarizada.

A VERTICALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Para Pacheco (2011), a proposta dos Institutos Federais agrega à formação acadêmica a preparação para o trabalho e discute os princípios das tecnologias, propondo-se uma formação contextualizada, rica em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais longos. Assim sendo:

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana é um dos objetivos básicos dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais compreensão para o mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo (PACHECO, 2011, p15).

Ainda de acordo com Pacheco (2011), a organização curricular dos Institutos traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção dos saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da Educação Básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Nesse aspecto, o corpo docente possui a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, alguns estudos apontam para uma estreita relação entre a verticalização das Instituições e o reflexo do trabalho precário do corpo docente, que de acordo com Araújo e Mourão (2021) se relaciona com a intensificação do trabalho, o aumento da intensidade laboral e as mudanças na carga horária dos professores. Para Fernandes (2013), o professor realiza uma atividade fragmentada e, com isso, não consegue cumprir tantas e diferentes tarefas de forma simultânea, o que implicaria em alienação, privações de convívio, problemas sociais, angústia e auto cobrança constante.

É importante destacar que embora existam estudos indicando uma possível relação entre a verticalização das instituições e seu reflexo no trabalho docente, deve-se considerar que a sobrecarga de trabalho aliada a demora na contratação de docentes, entre outros fatores, talvez seja a sua causa e não a verticalização. Afinal, pesquisas apontam a existência de sobrecarga do trabalho docente de professores da Educação Básica, nas redes estaduais e municipais no Brasil afora e que majoritariamente trabalham em escolas não verticalizadas. Há muito por pesquisar neste aspecto. (ARAÚJO, et al 2021; BEZERRA, 2017; QUEVEDO, 2016).

A VERTICALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Antes do aprofundamento da temática da verticalização da formação dos estudantes, cabe aqui uma interessante reflexão a respeito das finalidades da educação, em que Savater (2012, p. 24) nos diz: “[...] para ser homem não basta nascer, é preciso também aprender. Assim, a genética nos predispõe a chegarmos a sermos humanos, porém, só por meio da educação e da convivência social conseguimos sê-lo efetivamente”. Dessa maneira, a escola jamais será neutra, haja vista que favorece um modelo de cidadania, de disposição para o trabalho, de maturidade psicológica, bem como de saúde.

Assim sendo, na verticalização estudantil, os discentes concluem cursos na mesma profissão ou áreas próximas, podendo cursá-los na mesma instituição de ensino ou não. Assim, na EPT pode ocorrer a verticalização da formação nas seguintes situações: de um curso de Qualificação Profissional para um curso Técnico; de um curso de Qualificação Profissional para a Graduação; de um curso Técnico para Graduação; de um curso de Graduação para Pós-Graduação; de um curso de Qualificação Profissional para Pós-Graduação e de um curso Técnico para Pós-Graduação. Pode ocorrer ainda a

verticalização invertida, por exemplo, de um curso de Graduação para o Técnico e de um curso de Pós-Graduação para um curso de Graduação.

Tabela 2. Possibilidade das verticalizações: combinatória.

Verticalização convencional (crescente)		Verticalização invertida (decrecente)	
Qualificação Profissional →	Técnico	Pós-Graduação →	Graduação
Qualificação Profissional →	Graduação	Pós-Graduação →	Técnico
Qualificação Profissional →	Pós-Graduação	Pós-Graduação →	Qualificação Profissional
Técnico →	Graduação	Graduação →	Técnico
Técnico →	Pós-Graduação	Graduação →	Qualificação Profissional
Graduação →	Pós-Graduação	Técnico →	Qualificação Profissional
06 possibilidades de combinações		06 possibilidades de combinações	

Fonte: Adaptado e ampliado de Moraes et al (2018) e Curi (2021 e 2022).

Além disso, o estudante tem a possibilidade de verticalizar sua formação na mesma área ao optar por cursar desde um curso de Qualificação Profissional até o Doutorado, como é o caso do estudante do Instituto Federal Goiano, Nelmício Furtado da Silva. Nelmício foi o primeiro estudante verticalizado desde o Ensino Técnico até o doutorado, que iniciou seus estudos no campus Rio Verde, no ano de 2008, no Curso Técnico em Agropecuária, e neste mesmo ano ingressou no curso de Bacharelado em Agronomia na mesma instituição. Ao finalizar a graduação, iniciou o Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias e, no ano de 2014, ingressou no Doutorado neste mesmo programa, no campus Rio Verdense, finalizando-o em 2017, verticalizando toda a sua formação na mesma instituição a qual iniciou o curso técnico (BRASIL, MEC/PNP, 2017).

Sendo assim, compreende-se que o estudante verticalizado possui inúmeras vantagens, haja vista que acumula anos de conhecimentos na mesma área de formação, além de melhores possibilidades de colocação no mercado de trabalho.

Para Fernandes (2013), o processo de verticalização pretende trazer, como objetivos, o compartilhamento dos saberes e estabelecer relações intensas entre os indivíduos

envolvidos nesse processo. Nesse aspecto:

[...] a verticalização pode exercer influências decisivas nos métodos e técnicas de ensino, na construção e desenvolvimento dos currículos. Estes, na verticalização, não são agregados de disciplinas e conteúdos esparsos, pois implicam no traçado de um perfil lógico e coerente das matérias como um aprendizado total, não apenas reunindo as disciplinas como fragmentos isolados (FERNANDES, 2013, p. 32).

Outra questão de suma importância relacionada à verticalização é o tema da orientação profissional. Um estudante que tem a oportunidade de passar por uma experiência de orientação profissional tende a fazer escolhas profissionais mais conscientes e, por consequência, mudar menos de carreiras, aumentando as possibilidades de verticalização na sua formação. Sendo assim, a orientação profissional pode começar no Ensino Fundamental já direcionando o jovem para o Ensino Técnico (RODRIGUES e CURTI, 2021).

À vista disso, a orientação profissional adequada desde o Ensino Médio pode impactar efetivamente no sucesso profissional de seus estudantes, pois, conforme afirma Fernandes (2013):

[...] o estímulo às carreiras de cunho tecnológico é, também, um importante aspecto a ser observado. A conclusão de um curso técnico de nível médio, não deve se constituir no fim das aspirações individuais e sociais dos cidadãos e sim em uma base de conhecimentos sólidos, capazes de incentivar formações e/ou atividades em níveis mais elevados (FERNANDES, 2013, p. 18).

As experiências e conhecimentos adquiridos pelos jovens no decorrer do Ensino Médio são primordiais para a continuidade ou não de seus estudos. Um importante aspecto a ser levado em consideração é o estímulo da instituição de ensino para se prosseguir em uma carreira. Dessa maneira, a conclusão de um curso técnico não deve e não pode ser confundida com o fim das aspirações individuais e sociais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verticalização nas instituições facilita o conhecimento de forma integrada, permitindo que os educadores desenvolvam um trabalho reflexivo e criativo, possibilitando a autonomia dos educandos.

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre o conceito de verticalização aplicado à educação, mais especificamente a verticalização na Educação Profissional e Tecnológica, observa-se um número reduzido de estudos com essa temática, que centralizaram suas pesquisas na verticalização dos Institutos Federais, bem como, na relação entre verticalização e trabalho docente.

Outro ponto importante foi que as pesquisas levantadas não descreveram de forma clara a concepção de verticalização no âmbito educacional, tão pouco estabelecem uma categorização abrangente para a verticalização, seja estudantil ou institucional, convencional ou invertida. Embora seja um tema relevante, a temática da verticalização da formação dos estudantes é um assunto pouco explorado que merece maior atenção dos pesquisadores.

Entende-se que os estudos sobre verticalização precisam ser ampliados do ponto de vista teórico e empírico. Também é importante verificar juntos dos estudantes suas escolhas, dificuldades e benefícios colhidos com suas opções verticalizadas.

Enfim, o tema da verticalização - suas vantagens e desvantagens - ainda demanda muitos estudos, bem como a busca por soluções para os problemas enfrentados por esse tipo de escolarização. Que outras pesquisas busquem ensejar mais luz nesta área tão importante da Educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. 1-47, 2021.

BIZERRA, Fernando de Araujo. *Taylorismo, Fordismo e Toyotismo: cui prodest?* II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 23 a 25 de outubro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 2020**. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/apresentacao>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plataforma Nilo Peçanha. 2017 (Online)**.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação da Plataforma Nilo Peçanha. 2018 (Online)**.

BORGES, Ana Lúcia Araújo; CURTI, Luciano Marcos; NETO, Gonçalves Wenceslau. Ensino Comercial e sua verticalização no Brasil: origens e história. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, p.1-19, 2021.

CATTANI, Antônio David (Org). **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CURI, Luciano Marcos. Verticalização invertida: um tema inexplorado. In: **Jornal InterAção** (Semanaário de Notícias de Araxá - MG). Ano 19, nº 959, 08/10/21, p. 02.

CURI, Luciano Marcos. Verticalização na Educação Básica: reflexões sobre um tema importante. In: **Jornal InterAção** (Semanaário de Notícias de Araxá - MG). Ano 20, nº 1004, 19/08/22, p. 02.

CURI, Luciano Marcos. Verticalização estudantil e institucional. In: **Jornal InterAção** (Semanaário de Notícias de Araxá - MG). Ano 20, nº 1031, 24/02/23, p.02.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **O Processo de Verticalização Profissional e Tecnológica e suas Implicações na Qualidade do Trabalho dos Docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal de Farroupilha**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2787/2/2013%20-%20Maria%20Regina%20da%20Silva%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e Conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.). **Pragmática: problemas, críticas e perspectivas da Linguística**. (Vol. IV). Campinas: UNICAMP/IEL, 1982, p. 81-103.

MENDES, Cesar Miranda. A verticalização, um dos reflexos do processo da metrópole em formação. **Boletim de Geografia**, v 10, n. 01, p 51-60, Maringá, PR, 2011.

MORAES, Gustavo Henrique et al. **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica. Brasília: Editora Evoliz, 2018, 101p.

MORIGI, Brito de Josimari; BOVO, Clair Marcos. A verticalização urbana em cidades de porte médio: o caso da cidade de Campo Mourão-Paraná, Brasil. **Revista de Geografia**, v. 33, n. 1, p. 48-67, 2016.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante. **O Trabalho Docente na Verticalização do Instituto Federal de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016, p.170. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22656/1/2016_BlendaCavalcantedeOliveira.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante. **Verticalização e Trabalho Docente nos Institutos Federais**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Essentia, 2021.

PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santilana. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (org). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478p.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha>. Acesso em: 25 nov. 2022.

QUEIROZ, Nogueira, Augusto Thiago; COSTA, da Araújo Ademir. As pesquisas sobre a verticalização das cidades: breve histórico e dimensão das análises. **Sociedade e Território - Natal**. vol. 29, n. 1, p. 31 - 49. jan./jun. de 2017.

QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção (ões) e desafios no IFRS**. Dissertação (Mestrado em Educação), USC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1155/Dissertacao%20Margaret%20de%20Quevedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em novembro de 2022.

RODRIGUES, Flávia Cristina Zanquetta; CURI, Luciano Marcos. Orientação Profissional para a Educação Profissional Técnica: um direito estudantil. *In*: NEDEL, Victor Hugo; CASTILHO, Rosane Oliveira (org). **Juventudes brasileiras: questões contemporâneas**. Paranaíba: Acadêmica Editorial, 2021, p. 289-307.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SILVA, da Francislene Rosas da; MOURÃO, Botelho Raquel Arminda e ARAÚJO, Nascimento do César Júlio José. A Constituição Histórico Institucional da Consolidação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **Revista Científica**, nº 62, p-1-18, jul/set. 2022.

VIEIRA, Josimar de Aparecido et al. Expectativas dos Jovens diante do Mundo do Trabalho na Contemporaneidade: sentidos e perspectivas. **Revista Valore**, 7ª ed, p 1-15, 2022.

WHETTEN, David Allred. O que constitui uma contribuição teórica? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 3, p. 69-73, 2003.

Olhares sobre o livro didático de ciências da natureza como instrumento de ensino

Autores:

Ana Cristina Machado Veber

Universidade Federal do Pampa

Bruno Peruzzi Peres

Universidade Federal do Pampa

Vanessa Ballesteros de Oliveira

Universidade Federal do Pampa

Ailton Jesus Dinardi

Universidade Federal do Pampa

Resumo

O processo de ensino e de aprendizagem na educação básica, conta com uma série de fatores que podem ser entendidos como propulsores de avanços e também de retrocessos. Dentre esses fatores, podemos inferir que se figura em destaque o livro didático. O objetivo deste estudo foi analisar quais os olhares da ciência para os diferentes enfoques que permeiam o livro didático de Ciências da Natureza enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo bibliográfico, exploratório. Essa revisão nos livros didáticos de ciências é importante para obtermos conhecimento real da situação da publicação de artigos sobre as Tecnologias, Ciências e Sociedade (TCS), Divulgação Científica (DC), Educação Ambiental (EA) e como esses recursos estão sendo utilizados na educação.

Palavras-chave: Educação científica. Ciências da Natureza. Ferramenta Didática.

DOI: 10.58203/Licuri. 83090

Como citar este capítulo:

VEBER, Ana Cristina Machado. Olhares sobre o livro didático de ciências da natureza como instrumento de ensino. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 116-135. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências é importante no processo de educação do ser humano, pois permite compreender a realidade e sua forma de aplicação. De acordo com Policarpo e Steinle (2008), o professor tem papel muito importante na trajetória do aluno e no decorrer dessa trajetória são utilizados alguns recursos pedagógicos. Antes mesmo de aparecerem as fontes da mídia, já se discutia sobre a importância das ferramentas didáticas para o ensino e seus efeitos sobre a aprendizagem, bem como a importância de estar presente, o mesmo em cursos de formação de professores. Sousa (2015) explica que o livro didático é um material criado para professores pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que oferece diversos recursos para a seleção adequada de materiais, como exposição a critérios avaliativos em livros, formação de grupos de avaliadores e revisão do trabalho aprovado.

Segundo Botton (2014), os LD são escolhidos de acordo com o conteúdo, exercícios, exemplos, apresentação e abrangência, e passa pelo processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2020), e também deve-se conferir os pontos referentes aos conceitos identitários da escola que estão inseridos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O LD por ser um material pedagógico de grande transcendência no ensino aprendizagem, o educador também deve saber implementá-lo de forma eficiente dentro da sala de aula, assim como afirmam Moreira; Rodrigues (2013, p. 64) quando dizem que “ao invés de o LD sair de cena ele incorpora as TICs como mais um saber a ser didatizado”.

O livro didático (LD) por sua vez é uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula, muitas vezes é o material de apoio e o principal recurso para conteúdo. Os autores Macêdo; Brandão; Nunes (2019), afirmam que os processos de ensino e aprendizagem requerem estratégias e habilidades tanto para quem ensina quanto para quem faz parte do processo de aprendizagem. Atualmente, na educação, professores e alunos utilizam o livro didático, sendo muitas vezes o único recurso disponível no ambiente de trabalho, portanto, esse recurso se caracteriza como uma ferramenta relevante nesse processo.

O livro didático é considerado uma ferramenta essencial no processo de escolarização, no entanto, defini-lo é uma tarefa difícil, dadas as diferentes funções que lhe são

atribuídas, tendo como objetivo principal ajudar o aluno e o professor, sendo utilizado em sala de aula e também de forma individual (BITTENCOURT, 2004).

Segundo Cavalcante (2015), o livro didático ainda possui destaque dentre os materiais pedagógicos por conta de suas propostas serem as que melhor vão ao encontro dos documentos oficiais educativos. Para Baganha (2011) o livro didático também é um facilitador e direcionador do currículo programático, já o papel do professor é despertar o interesse e a curiosidade por novos saberes do estudante construindo uma alfabetização científica, principalmente no processo de alfabetização infantil sendo um suporte na prática pedagógica.

O livro didático também é importante pelo seu aspecto político e cultural, criando os valores da sociedade em relação à sua visão de ciência, história, a interpretação dos fatos e o próprio processo de transmissão do conhecimento (FRISON et al., 2009).

Algumas fragilidades que podemos encontrar e que devem ser consideradas no livro didático são os erros conceituais ou metodológicos. Oliveira (2014) diz que às fragilidades do livro didático de ciências são de natureza construtiva, coletiva, evolutiva, social e humana da ciência; apresentação de textos linguagem densa e abstrata; a ausência de uma visão mais crítica sobre o assunto realidades sociais e ambientais que se relacionam com questões políticas e ética, ciência, tecnologia e poder; a quase ausência de abordagens interdisciplinares e irregularidades em apresentação de ilustrações.

Pois o LD sendo um recurso de tamanha importância a ser utilizado, requer seleção e avaliação constantes para sempre atender às necessidades e circunstâncias do cliente, ou seja, professores, mas principalmente alunos.

Caimi (2014) fala que os livros didáticos após passarem vários anos de avaliação dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), persistem problemas relevantes em todas as áreas - comuns e/ou específicas - que podem ser superadas à medida que os processos de avaliação se tornarem mais rigorosos.

Sabendo do pouco tempo que os professores têm para escolherem os livros, buscando o que melhor se adequar para o ensino, é preciso levar em conta que, por âmbito escolar, alguns professores insistem no uso exclusivo de livros didáticos como única ferramenta orientadora para seu planejamento.

Essa ferramenta por ser de suma importância e por existir uma oferta muito grande de LDs, por editoras, não deixando de ser uma mercadoria cultural, deve ser analisada pelo professor.

De acordo com Lira e Vasconcelos (2018) o professor da rede pública tem a tarefa de escolher um livro didático a ser utilizado nos próximos três anos, com base em trabalhos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que fornece um guia didático para que o professor possa escolher o melhor exemplar amparado pela formação do profissional, sua prática e pela realidade, na qual os alunos estão inseridos. Porém, como pontua Oliveira (2014), o aluno e o próprio contexto escolar devem ser os centros dessa escolha feita pelo professor, visando o meio em que está inserido para que possam se apropriar do objeto do conhecimento de forma adequada.

Os livros didáticos devem ser bem selecionados visando a proposta de ensino reforçada por Núñez et al. (2003), onde a seleção dos livros a serem utilizados possui um espaço vital para o bom aprendizado do aluno, portanto, é importante buscar critérios específicos para os contextos dados que permitam ao professor participar da avaliação dos livros didáticos. O professor deve desenvolver conhecimentos e ter habilidades para superar as limitações dos livros, que, por seu caráter geral, por vezes não conseguem contextualizar o conhecimento e não podem ter exercícios específicos para resolver problemas locais (NUNEZ et al. 2003).

Ouvimos algumas críticas e problemáticas sobre o livro didático, Pessoa (2009), diz que os livros didáticos nos níveis avançados são reduzidos e limitados, prefere trabalhar com outros materiais, o livro não foca no contexto do aluno e é muito focado na gramática, e “o livro não tem tudo o que eu quero ensinar”.

Porém, os pontos positivos são maiores que os negativos tendo em vista que Batista et al, (2016) explicam que entre os princípios atualmente definidos pelo PNLD, destacam-se alguns introduzidos pelo Comissão do livro técnico e do didático (COLTED), como a capacitação dos professores para a seleção de livros e a escolha a partir de uma lista oferecida por uma equipe especializada.

Para a melhor conscientização a respeito da importância dos Livros Didáticos (ou outras ferramentas pedagógicas), pesquisas como esta e os trabalhos que aqui estão sendo avaliados encontram grande propósito, pois constroem saberes quanto a qualidade e atualização dos materiais. Segundo Lordêlo e Porto (2012), trabalhos e textos a respeito de conteúdos acadêmicos, como o LD, costumam desmascarar o olhar das pessoas concedendo uma real noção do ambiente e contexto a que se refere o tema científico, tendo fortes ferramentas para a propulsão desta divulgação, como a internet, por exemplo.

Para maior alcance dos conhecimentos usados na divulgação científica existem plataformas como o SciELO, pois funcionam como uma ponte para a passagem de saberes produzidos pela comunidade científica, disponibilizando dados e pesquisas a todas comunidades (leigos, outros pesquisadores, etc) de forma aberta (STUEBER, 2022).

Marpica e Logarezzi (2010), registram que ao investigar o livro didático é preciso que esses conhecimentos sejam usados para projetar e redigir melhores materiais de apoio ao professor e também são importantes para contribuir para o desenvolvimento de livros e materiais didáticos. Garcia e Bizzo (2010), dizem que o livro didático por ser uma ferramenta que abrange discussões na comunidade escolar, dentre outros e no ensino de ciências, ainda não temos muitas pesquisas sobre a elaboração, fabricação, modos de difusão, financiamento até sua utilização. Essas informações são relevantes e úteis no sentido de promover inovações no ensino de ciências.

Diante de todos esses aspectos que permeiam a escolha e o uso do livro didático na educação básica, esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresenta como problema de pesquisa: quais os olhares da ciência para os diferentes enfoques que permeiam o livro didático enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem?

O percurso da pesquisa é para obtermos mais clareza de como o LD está sendo usado no ensino pelos professores e qual o seu papel e sua importância na escola, nos dias atuais já que temos vários outros atrativos para o educando. É preciso que se faça mais pesquisas e investigações sobre o LD, pois Rosa (2017, p. 15) ainda ressalta que, até um passado recente:

[...] poucos estudos têm se voltado para a compreensão de outros aspectos tais como: desenvolvimento histórico do material, edição escolar (a questão do mercado e dos produtos), relação do livro didático com a esfera escolar, escolha do livro pelos professores, recepção e uso por parte dos estudantes, relação dos docentes com o material, formação de professores para o uso, modos de uso na sala de aula e possíveis formas de inovação no ensino.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi analisar quais os olhares da ciência para os diferentes enfoques que permeiam o livro didático de Ciências da Natureza enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter exploratório e também de análise bibliográfica, a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere, Piovesan et al. (1995). Já a pesquisa bibliográfica insere-se principalmente em ambiente acadêmico e visa aprimorar e atualizar conhecimentos por meio da pesquisa científica de trabalhos já publicados (SOUSA et al, 2021).

Para melhor definição e alcance desta pesquisa, algo que se destaca é seu caráter qualitativo que, segundo Reis (2008) garante um foco muito maior na compreensão verdadeira dos processos trabalhados ao invés de apenas uma descrição, através da coleta, análise e interpretação de dados planejados e sistemáticos. Como método inicial para conduzir a análise qualitativa, possui a busca de um quadro de referência suficientemente flexível, frutífero e qualitativamente acessível para a análise de dados (SOUZA, 2019).

Para delimitar a busca dos dados, foi escolhida a base de dados ScieELO (*Scientific Eletronic Library Online*). Brandau et al. (2005) corrobora que esta biblioteca eletrônica representa uma das cinco, das fontes de consulta mais acessíveis e seguras, hoje no meio acadêmico facilitando o acesso ao conhecimento científico e ajuda na produção de novas informações, favorecendo a escolha da plataforma para auxiliar neste trabalho.

Para a busca foram utilizados os descritores: “livro didático” e “Ciências da Natureza” (todos os índices). Os critérios de inclusão e exclusão foram: estar publicado em língua portuguesa, se tratar de pesquisa na educação básica e não ser revisão bibliográfica.

Em seguida foram separadas as palavras chave dos trabalhos para a produção de uma nuvem de palavras, método utilizado por Pessano (2015), para investigar de forma clara os conceitos mais frequentemente abordados. Com isso, foram divididos todos trabalhos por foco do conteúdo e escolaridade do Livro Didático, ou seja, se era de ensino fundamental/ médio e qual disciplina escolar ele abrangia.

Para a elaboração da nuvem de palavras usou-se as palavras-chaves dos artigos selecionados, onde foi utilizado o aplicativo de celular (*Word Cloud*). Cada palavra-chave foi listada e organizada conforme o sistema da nuvem de palavras, indicando assim o termo/tema mais frequente dentre os trabalhos analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados dez artigos. Dentre eles, foram selecionados seis, sendo três referentes ao ensino fundamental e três ao ensino médio de Ciências da Natureza (Tabela 1; Figura 1) por que atenderem aos critérios de inclusão deste estudo. Esses achados sugerem que há poucos trabalhos que falam do LD de ciências da natureza.

Tabela 1. Grade de artigos científicos selecionados para pesquisa e seus objetivos.

Referência	Objetivo
Viecheneski et al. (2020)	Este estudo teve como objetivo analisar as possíveis abordagens relativas às dimensões sociais da ciência e da tecnologia em livros didáticos integrados de ciências humanas e da natureza, do 4º ano do Ensino Fundamental.
Souza e Rocha (2018)	O objetivo deste trabalho é analisar os procedimentos de reelaboração discursiva aos quais foram submetidos os textos de divulgação científica (DC) inseridos nos livros didáticos de Biologia para o ensino médio, com o intuito de verificar as principais características textuais presentes e suas diferenças em relação aos textos didáticos e de DC.
Rosa e Mohr (2016)	O objetivo desta investigação é analisar a escolha e o uso de LD por professores de Ciências no âmbito do PNLD na rede de educação municipal de Florianópolis, Santa Catarina.
Bonotto e Semprebone (2010)	Os objetivos da presente pesquisa foram identificar, em coleções de livros didáticos de Ciências Naturais utilizadas em escolas do Ensino Fundamental, o conteúdo valorativo da temática ambiental apresentado, caracterizando como isso é feito.
Silva e Martins (2009)	O objetivo foi investigar a visão de ciência explícita e implícita presente em livros didáticos de química e o tratamento dado à história da ciência e à relação entre ciência, tecnologia e sociedade.
Cassab e Martins (2008)	O objetivo deste trabalho é compreender quais sentidos professores de ciências atribuem ao livro didático no contexto da sua escolha.

Rosa e Mohr (2016), afirmam que as pesquisas e estudos dos livros de ciências na literatura de educação e formação são recentes, iniciando-se em números significativos

na segunda metade do século XX. Em meados dos anos 2000, observamos um crescimento nessas pesquisas sobre o LD (BAGANHA, 2010; BITTENCOURT, 2004; NÚÑEZ et al., 2003). As contribuições e informações desses autores nos ajudam a entender o contexto da realidade com a qual trabalhamos neste estudo (ROSA e MOHR, 2016).

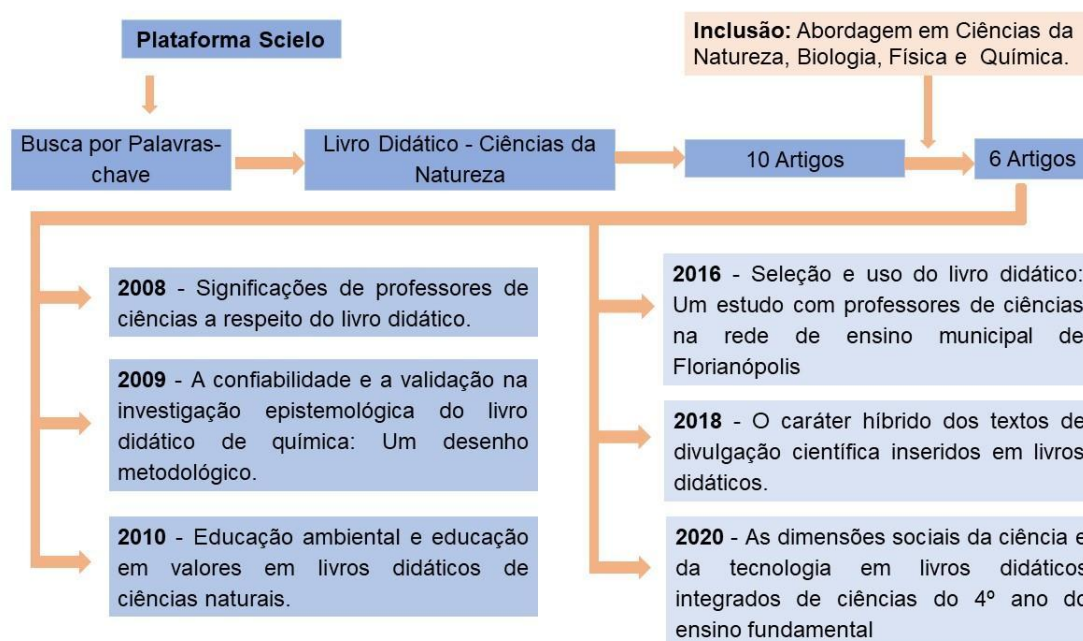


Figura 1. Fluxograma da seleção dos artigos analisados.

A partir da organização da nuvem de palavras, foi possível observar que as palavras-chave mais frequentes foram “Livro Didático”, “Ensino de Ciências”, “Ensino Fundamental” e “Divulgação Científica” (Figura 2). Prais e Rosa (2017) reforçam a eficiência da realização de Nuvens de Palavras como atividade de investigação atual, pelo fato também de se tratar de um método de pesquisa por meio de recursos tecnológicos (Word Cloud).

O LD ter sido o mais frequente não é uma surpresa, visto que este material pedagógico une todos os trabalhos selecionados. Como meio de seleção, também tínhamos a própria temática, por isso o Ensino Científico ser mencionado era algo também esperado, destacando o fato de metade dos trabalhos terem seu foco no ensino médio, com disciplinas científicas separadas, e metade no ensino fundamental como também se mostrou frequente nas palavras-chave. Além desse filtro de temática e ambiente foco, também apareceram termos situados no próprio ensino, no transporte do conhecimento,

como no caso de “Divulgação Científica” que obteve um grande destaque, e também outras menores como “professores”, “análise de discurso” e “alfabetização científica”.

Figura 2. Nuvem de palavras composta por palavras-chave dos artigos.



Mediar informações a respeito de pesquisas para as suas próprias divulgações é algo importante no meio acadêmico, e é comum termos conceitos que representam os conteúdos em questão. Segundo Tonello et al. (2012), as palavras-chave preenchem bem esse espaço, servindo como transição de informações de forma simples e organizada a partir da identificação dos conceitos mais significativos de um texto em questão. Porém, mesmo com tanto alcance e significado para pesquisas como essa, os artigos pesquisados ainda ficam carecendo de palavras chaves mais precisas para um desempenho de uma Nuvem de Palavras significativa.

A partir dos artigos analisados, o estudo de Viecheneski et al. (2020) caracterizou-se como pesquisa documental, analisando os LD de professores do 4º ano do ensino fundamental, de ciências humanas e da natureza, dos quais foram avaliados e aprovados pelo PNLD, referentes ao triênio 2016-2018. Portanto, no âmbito deste estudo, foram investigados três livros didáticos de ciências humanas e da natureza de três coleções distintas: Ligados.com Ciências Humanas e da Natureza, da editora Saraiva; Porta Aberta, da editora FTD; e o livro Projeto Buriti Ciências Humanas e da Natureza, da editora Moderna.

As autoras revelam que a ciência tecnologia e sociedade (CTS), possuem um espaço pouco expressivo nos livros didáticos analisados, representando apenas um apoio ao invés de um guia que leve a maiores discussões a respeito dos conteúdos trabalhados no fundamental. Indicando com essa análise a necessidade de incrementar reflexões mais críticas, sociais e políticas nos LD para uma interação mais consistente na aula que incorporar seus conhecimentos (VIECHENESKI et al., 2020).

Frison et al. (2009) informam que, por mais que o LD não seja mais o único mecanismo escolar para o conhecimento, ainda é a ferramenta pedagógica que mais contribui para a construção dos saberes escolares.

No artigo de Viecheneski et al. (2020) os autores abordam muito a educação com enfoque “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS), apresenta-a como uma alternativa de melhoria para o processo ensino-aprendizagem do componente curricular de Ciências. Os indicadores utilizados nas coleções reforçam os aspectos culturais da ciência no meio social, porém sem foco na produção científica e percepção crítica, gerando conhecimentos genéricos e pouco conectados.

Os objetivos da educação são baseados na CTS, por isso deveriam ter esses assuntos como prioridade, principalmente em materiais que regem o ensino e aprendizagem, mesmo em conteúdo do 4º ano como do estudo de Viecheneski et al. (2020). De acordo com Silva et al. (2010), fica claro que a relação entre ciência, tecnologia e sociedade merece uma compreensão mais ampla, de modo que seus elementos sejam constantemente abordados.

Artigos como este e os que estão sendo avaliados trazem a tona questionamentos importantes a respeito dos materiais de construção de conhecimento e de divulgação científica.

No estudo de Souza e Rocha (2018) foram selecionados 60 textos a partir de sete das nove coleções de livros didáticos de Biologia do ensino médio recomendadas pelo PNLD 2015 e optou-se por analisar apenas os textos relacionados à Biologia Animal. A análise buscou foco nas reelaborações discursivas, em especial de eliminação e alteração no sentido do material.

A grande maioria (55 textos), passou por processos de reelaboração discursiva, principalmente de eliminação e resignificação de imagens, portanto acarretaram mudanças textuais que alteram o sentido original do texto e afetam a visão da ciência da

natureza. Entende-se que os textos embutidos possuem um caráter híbrido, exibindo características didáticas e Divulgação Científica.

Souza e Rocha (2018) concluem que os autores dos LD de biologia do ensino médio têm forte tendência a reduzir significativamente o texto original de DC, considerando apenas extratos relacionados ao conteúdo em si.

Por sua vez, Souza e Rocha (2018) realizaram uma pesquisa minuciosa, trazendo um discurso e debates sobre a redução dos textos de DC. Sendo que a DC serve para explicar o conteúdo da forma mais didática possível, porém sem que isto interfira nas informações que estão sendo passadas, se faz necessário uma valorização maior do conhecimento que é selecionado e como ele é passado. Afinal de contas, segundo Ferreira e Queiroz (2012) e Rocha (2012), a compreensão pública da ciência é uma verdadeira necessidade para a sociedade atual, sendo academicamente relevante o crescimento de pesquisas que incorporem esse assunto.

Compreende-se que os textos inseridos apresentam características didáticas e de DC, pois não haviam sido transformados completamente em textos didáticos. Tornando-se assim importante a leitura desses textos originais para a compreensão do comprometimento das coleções de LD, com as riquezas de informações mantidas ou adaptadas, bem como a atualização dos livros para com o conteúdo que os compõem (SOUZA e ROCHA, 2018).

A pesquisa de Rosa e Mohr (2016) consiste na realização de entrevistas semiestruturadas com professores de ciências da rede municipal de Florianópolis-SC, a respeito da seleção e o uso do LD. No momento da investigação, possuíam 28 professores efetivos em atividade e um total de 26 escolas que possuíam os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Foram entrevistados oito professores de Ciências que atuavam em sete escolas de diferentes regiões geográficas do município.

Segundo Rosa e Mohr (2016) resultados apontam que dentre os docentes entrevistados, os processos de seleção do LD realizados em função da proposta curricular do município e do Projeto Político-pedagógico da escola se mostraram satisfatórios. Mesmo contando com o uso dos livros como principal ferramenta pedagógica, porém não se prendendo apenas a esse material para construção do saber em aula.

Os autores Rosa e Mohr (2016) ao analisarem as respostas dos professores entrevistados, chegaram à conclusão que os professores usam o LD, mesmo não se prendendo completamente a um único material didático. Com esta pesquisa descobrimos

que o professor, mesmo tendo grande capacitação para seleção dos livros e sendo bem instruído pelo sistema educacional, se adaptou às novas formas de trabalhar e à realidade que se encontra atualmente.

Segundo Moreira e Rodrigues (2013), com a atualização dos meios para a DC e as mídias comuns no ambiente escolar, é cada vez mais desenvolvido o espaço para outros meios de comunicação e disseminação de informações, como mídia eletrônica e a internet. Mesmo assim sabemos a importância do LD, pois Frison et al. (2009) afirmam que apesar de o professor utilizar outros materiais no desenvolvimento dos conteúdos de aula, o LD continua sendo um dos materiais mais completos e mais utilizados nas escolas.

O foco analisado no estudo de Bonotto e Semprebone (2010) permaneceu em torno da Educação Ambiental, onde investigaram o tratamento dado à temática em questão através de uma análise documental de abordagem qualitativa. O trabalho foi realizado com três coleções de LD de Ciências da Natureza das séries finais do EF, a partir do levantamento de coleções largamente utilizadas na região de São Paulo.

Bonotto e Semprebone (2010) verificaram com isso, que duas coleções, que denominaram I e II, eram muito semelhantes e até certo ponto tradicionais no que se refere à abordagem da temática ambiental, predominando uma visão antropocêntrica, dando destaque à natureza apenas por sua utilidade para o ser humano. Diferenciando-se de uma terceira (aqui denominada Coleção III) em vários aspectos, pois esta dava maior ênfase à dimensão estética e abordando uma visão do mundo menos utilitarista quando falamos da temática ambiental.

Bonotto e Semprebone (2010) relatam que os métodos de ensino e aprendizagem no geral continuam com características do ensino tradicional, mas por terem pesquisado coleções de 2005 e poucos exemplares, é muito provável que essa realidade já tenha mudado nos tempos atuais. Segundo Rosa e Santos (2013) o problema do uso de LD pode aparecer quando o professor é apoiado por material didático desatualizado e/ou quando o professor não utiliza esse tipo de recurso de forma crítica ou moderna, de acordo com o ambiente escolar.

Cabe aos autores perceberem essa perspectiva e incrementá-la às suas obras, para que juntos possam mudar a visão de mundo que é passada nos materiais didáticos de uma forma mais completa. Tarefa esta que, segundo Batista et al (2016), o livro didático pode assumir com mais peso do que antes, juntamente aos professores que mantêm formações continuadas.

O estudo de Silva e Martins (2009) constitui-se em uma análise da visão de ciência em livros de Química, e a abordagem a respeito da história da ciência e sua relação com a sociedade e da validação de seu processo metodológico. O procedimento de validação das categorias usadas na metodologia consiste na “concordância intercodificadora”, passando também por uma análise epistemológica do LD sobre as decorrências pedagógicas.

Foi criado um Livro-de-Códigos para esse procedimento é aplicado a dois LD de química de forma rígida e meticulosa. Livros esses escolhidos por constar do Programa de Avaliação do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM-2007), além de constar como um dos livros mais requisitados pelos professores em escolas públicas e particulares.

Silva e Martins (2009) oportunizam com essa pesquisa pensar em uma estrutura metodológica que permitisse identificar como a visão da ciência, história da ciência, relações entre tecnologia, ciência e sociedade são apresentadas no livro didático, bem como em seus experimentos e atividades.

Diferentemente dos outros trabalhos, Silva e Martins (2009) abordaram neste estudo o desenvolvimento de uma metodologia diferente para a análise de materiais didáticos de acordo com seu tema. Esse procedimento metodológico permite também a identificação das particularidades trabalhadas em cada livro, buscando uma ligação entre didática e epistemologia. Ligação essa que reforça, todavia, a formação epistemológica dos próprios professores, onde os mesmos contemplam a escolha consciente do desenvolvimento de seus conteúdos a partir deste material pedagógico (SILVA e MARTINS, 2009).

Para cada tema, sabendo que eles utilizaram um único exemplar de livro para estudar três objetos de conhecimento (introdução, pilhas e rádio), poderiam ter investigado outras fontes a respeito. Gil et al (2002) acentuam que todo empreendimento de pesquisa deve considerar o problema dos recursos disponíveis para ter sucesso. Porém, trabalhos como este acentuam o desenvolvimento de métodos efetivos para análise de dados qualitativos a respeito de ferramentas pedagógicas.

A pesquisa de Cassab e Martins (2008) tem como objetivo investigar o sentido dado aos LD pelos professores de Ciências, relacionado à escolha do material pedagógico. Foram analisados dois grupos focais, no contexto de duas oficinas de formação continuada oferecidas em dois Pólos de Ciências e Matemática da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Os dois grupos focais contaram com a participação de sete e seis docentes, respectivamente.

O grupo focal incluiu uma atividade individual de listar critérios de seleção do LD, formação de grupos para elaborar uma nova lista e uma discussão coletiva das listas elaboradas nos grupos. Cassab e Martins (2008), associaram os resultados à construção social e formação continuada específica do público alvo da pesquisa, indicando maior atenção aos detalhes da seleção dos LD aos indivíduos cujo o contexto acadêmico se mostrava mais acentuado, mas também com maior reforço do ambiente escolar.

Assim como Rosa e Mohr (2016), Cassab e Martins (2008) trouxeram à tona novamente o valor da formação docente continuada e da responsabilidade do professor em selecionar o LD para o desenvolvimento dos conhecimentos de aula.

De acordo com Cassab e Martins (2008) o professor comprometido, a partir de sua prática cotidiana na escola, pode vir a mobilizar saberes que vão ao encontro a uma imagem de ensino e ciências tradicionais. Sendo assim, importante identificar a cultura escolar/ambiental e a formação dos professores, permitindo maior clareza na significação que os mesmos atribuem aos materiais didáticos utilizados.

Almeida (2020) afirma que ainda é necessário ampliar o espaço para discussão de questões técnicas, metodológicas e críticas relacionadas ao livro didático, e se essa discussão estiver incluída em tópicos da educação, os futuros professores se sentirão mais seguros em sua escolha e utilização do livro didático.

Outra ressalva pertinente é que, apesar de considerarmos a formação inicial e continuada importante na constituição do dizer do professor, não podemos vê-la como um instrumento passivo ou reproduzidor de formas tradicionais na construção de conhecimentos (CASSAB e MARTINS, 2008). Para tais construções, além da formação profissional continuada do professor, é reforçado outros caracteres que permeiam a própria escolha adequada dos LD. Alguns exemplos disso são os aspectos culturais e ambientais do espaço escolar, a disponibilidade do material didático, a competência dos conteúdos de divulgação científica dos livros, a atualização dos próprios LD para com a modernidade das ferramentas pedagógicas, a epistemologia do conteúdo e a abordagem em CTS do material.

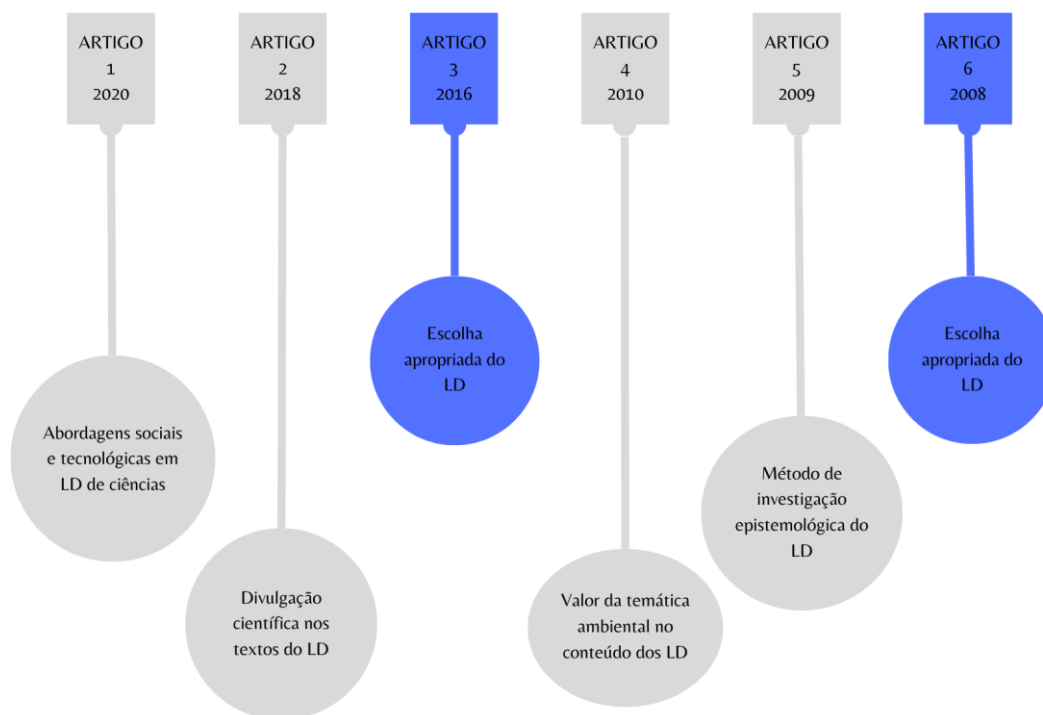


Figura 3. Representação das temáticas dos artigos pesquisados.

Apesar de poucos artigos terem sido encontrados, são obras que trazem reflexões importantes, para com a importância dos LD na construção do conhecimento no meio acadêmico. Todos aspectos aqui citados trazem à tona atualizações necessárias para melhor desempenho da aplicação de ferramentas de apoio, guia ou divulgação íntegra do conteúdo científico. Como citado por Rosa e Mohr (2016) e Cassab e Martins (2008), a conscientização sobre todos os fatores aqui discutidos traz maior senso crítico e um olhar avaliativo para uma seleção de material pedagógico mais efetiva, principalmente com uma ferramenta tão completa e facilmente adaptável quanto o Livro Didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos reportados contribuem para mais entendimento sobre as diferentes colocações das pesquisas sobre os livros didáticos de ciências. Foram poucos trabalhos, o que sugere o fomento de mais estudos sobre o livro didático.

É também veemente a necessidade de cursos de formação continuada para os professores, para que adquiram mais autonomia para escolher o melhor livro didático e

para que saibam usar essa ferramenta pedagógica em sala de aula, por sabermos que ainda se faz uso do livro didático principalmente nas escolas que não tem acesso a internet ou outros recursos metodológicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Silva; MONTEIRO, Rysian Lohse; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Saberes docentes em construção: A questão do Livro Didático na formação inicial de professores. Educação como (re)Existência: Mudanças, Conscientização e Conhecimentos. Centro cultural de exposições Ruth Cardoso - Maceió-AL. 2020.

AMARAL, Ivan Amorosino do. Os fundamentos do ensino de Ciências e o livro didático. In: FRANCALEZA, Hilário; NETO, Jorge Megid. (Orgs.). O livro didático de Ciências no Brasil. Campinas: Komedi, p. 83-123, 2006.

BAGANHA, Denise Estorilho. O papel e o uso do livro didático de ciências nos anos finais do ensino fundamental. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, PR. 2010.

BATISTA, Carmyra Oliveira; COSTA, Edilene Simões; SOUZA, Mônica Menezes de. A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o treinamento de professores para o uso do livro didático. Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática-ISSN 2596-3228, n. 3, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. [Apresentação]. Educação e pesquisa, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004.

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini; SEMPREBONE, Angela. Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais. Ciência & Educação (Bauru), v. 16, p. 131-148, 2010.

BOTON, Jaiane de Moraes et al. O processo de escolha do livro didático por professores: a evolução do PNLD e seus efeitos no ensino de ciências. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal de Santa Maria. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6688/BOTON%2c%20JAIANE%20DE%20MORAES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 10 janeiro de 2023.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery, v. 20, p. 7-9, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos - PNLD 2020 - CIÊNCIAS. Brasília, 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

CARLETTO, Marcia Regina. Avaliação de impacto tecnológico: alternativas e desafios para a educação em engenharia. 2009. Tese de Doutorado. Thesis UTFPR. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92732/264567.pdf>. Acessado em: 28 dezembro de 2022.

CASSAB, Mariana; MARTINS, Isabel. Significações de professores de ciências a respeito do livro didático. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 10, p. 113-136, 2008.

CAVALCANTE, Márcia Suany Dias; PINHO, Maria José de; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Interdisciplinaridade e livro didático: interfaces (im) possíveis? Revista do GELNE, v. 17, n. 1/2, p. 213-234, 2015.

CAVALCANTI, Cláudio Barnabé dos Santos; CARVALHO, Sineide Cristina Barbosa do Egito; BARROS, Mauro Virgílio Gomes de. Indicadores antropométricos de obesidade abdominal: revisão dos artigos indexados na biblioteca SciELO. Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum, v. 11, n. 2, p. 217-225, 2009.

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

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu; QUEIROZ, Salette Linhares. Textos de divulgação científica no ensino de ciências: uma revisão. Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia, v. 5, n. 1, p. 3-31, 2012.

FRISON, Marli Dallagnol et al. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências, v. 7, p. 1-13. 2009

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio. A pesquisa em livros didáticos de ciências e as inovações no ensino. Educação em foco, v. 13, n. 15, p. 13-35, 2010.

LIRA, Saimon Hugo Moreira de; VASCONCELOS, Flávia Cristina Gomes Catunda de. Análise crítica de vídeos e simulações sobre Alimentos sugeridos nos Livros Didáticos de Química- Programa Nacional do Livro Didático 2018. Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XII ENPEC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

LORDÊLO, Fernanda Silva; PORTO, Cristiane de Magalhães. Divulgação científica e cultura científica: conceito e aplicabilidade. *Revista Ciência em Extensão*, v. 8, n. 1, p. 18-34, 2012.

MACÊDO, Josué Antunes de; BRANDÃO, Daniel Pereira; NUNES, Daniel Martins. Limites e possibilidades do uso do livro didático de Matemática nos processos de ensino e de aprendizagem. *Educação Matemática Debate*, v. 3, n. 7, p. 68-86, 2019.

MARPICA, Natália Salan; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 16, p. 115-130. 2010.

MOREIRA, Kênia Hilda; RODRIGUES, Eglem Oliveira Passone. O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias? *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, v. 1, n. 2, p. 57-68, 2013.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán et al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de Ciências. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 33, n. 1, p. 1-11, 2003.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. IV congresso ibero-americano de política e administração da educação/ VII congresso Luso-Brasileiro de política e administração da educação. 2014. Porto: Anpae. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiraOLiveira_GT4_integral.pdf. Acessado em: 20 dezembro de 2022.

PESSANO, Edward Frederico Castro. et al. O Rio Uruguai como temática de contextualização para o ensino em uma unidade de restrição de liberdade para adolescentes. *Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, Bogotá, Colômbia, V. 10, n. 1, p.74-101, 2015.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 48, p. 53-69, 2009.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de saúde pública*, v. 29, p. 318-325, 1995.

POLICARPO, Ivani; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. Contribuições dos recursos alternativos para a prática pedagógica. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. *Cadernos PDE*, Curitiba: SEED/PR, v. 1, p. 2345-8, 2008.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Nuvem de palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 201-219, 2017. DOI: 10.14572/nuances.v28i1.4833. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4833>. Acessado em: 19 janeiro de 2023.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. Pesquisa-ação em educação ambiental. *Pesquisa em educação ambiental*, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

ROCHA, Marcelo Borges. O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 2, 2012.

ROSA, Marcelo D.'Aquino; MOHR, Adriana. Seleção e uso do livro didático: um estudo com professores de ciências na rede de ensino municipal de Florianópolis. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 18, p. 97-115, 2016.

ROSA, Marcelo D.'Aquino. O uso do livro didático de Ciências na Educação Básica: uma revisão dos trabalhos publicados. *Revista Contexto & Educação*, v. 32, n. 103, p. 55-86, 2017.

ROSA, Marcelo D.'Aquino; SANTOS, João Vicente Alfaya dos. O uso do livro didático nas aulas de ciências: alguns apontamentos com base em textos da área. *Encontro Regional de Ensino de Biologia*, v. 5, 2013.

SILVA, Karolina Martins Almeida e. Abordagem CTS no Ensino Médio: Um estudo de caso da prática pedagógica de professores de Biologia. 2010. 161 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Agrárias - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/401> Acessado em: 2 janeiro de 2023.

SILVA, Geraldo José da; MARTINS, Carmen Maria De Caro. A confiabilidade e a validação na investigação epistemológica do livro didático de Química: um desenho metodológico. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 11, p. 221-240, 2009.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 12 janeiro de 2023. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.51-67>.

SOUZA, Pedro Henrique Ribeiro de; ROCHA, Marcelo Borges. O caráter híbrido dos textos de divulgação científica inseridos em livros didáticos. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 24, p. 1043-1063, 2018.

SOUZA, Pedro Henrique Ribeiro de; ROCHA, Marcelo Borges. Caracterização dos textos de divulgação científica inseridos em livros didáticos de biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 20, n. 2, p. 126-137, 2015.

STUEBER, Ketlen; SILVEIRA, Filipe Xerxeneski da; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. *Ciência Aberta, acesso aberto: revisão de literatura da comunicação científica sobre Covid-19 na plataforma SciELO (2020)*. *Saúde em Debate*, v. 46, p. 348-367, 2022.

TONELLO, Izângela Maria Sansone; LUNARDELLI, Rosane Alvares; JUNIOR, Oswaldo Francisco de Almeida. Palavras-chave: possibilidades de mediação da informação. *PontodeAcesso*, v. 6, n. 2, p. 21-34, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4524>. Acessado em: 2 janeiro de 2023.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; CARLETTO, Marcia Regina. AS DIMENSÕES SOCIAIS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA EM LIVROS DIDÁTICOS INTEGRADOS DE CIÊNCIAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 22, 2020.

Reflexões sobre as dificuldades da leitura a partir da prática, no processo de ensino e aprendizagem

Autores:

Maria Raimundo Félix dos Santos

Graduada em Pedagogia e Língua Portuguesa, mestranda em Ciências da Educação, Especialista em Gestão Escolar e Psicologia da Educação. Professora Efetiva do Município de Itapipoca, Ceará

Francisco Anacleto de Lima

Mestre em Ciências da Educação, doutorando em Ciência da Educação. Professor Efetivo do Município de Itapipoca, Ceará

DOI: 10.58203/Licuri.83091

Como citar este capítulo:

SANTOS, Maria Raimundo Félix; LIMA, Francisco Anacleto Reflexões sobre as dificuldades da leitura a partir da prática, no processo de ensino e aprendizagem. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 136-148. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

Este estudo aborda sobre as dificuldades que o aluno sente a partir da prática da leitura, de forma continuar ao longo de sua formação, pois, todo o processo inicial deve se dá a partir de uma boa introdução formativa. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, norteadas por diversos estudiosos, tais como Brasil (1997), Coelho (1991), Freire (1982; 1998), entre outros. O processo de letramento é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem da criança, de maneira, que o desenvolvimento vai se dando de forma sistemática e construtiva do conjunto de lógica da aprendizagem do ser envolvido. Assim, conhecendo os fatores que causam as dificuldades de aprendizagem de Leitura dos alunos, busca-se elementar no texto a compreensão sobre toda a problemática para se buscar um caminho ou uma saída ao problema exposto. O texto também enfoca como se distingue essas dificuldades, trazendo referências as mais importantes e ligadas diretamente a construção do pensamento lógico. É importante frisar que, o desenvolvimento da habilidade da escrita também é resultado de uma boa leitura, pois, é preciso que pais e educadores, sejam fiéis companheiros nessa nobre caminhada sendo que a família é a principal responsável nesse desenvolvimento de aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação básica. Escola. Leitura.

INTRODUÇÃO

Abordar a leitura sob a perspectiva de uma compreensão crítica implica em compreender que o desenvolvimento da importância da leitura deve ser parte integrante da prática pedagógica. Essa tarefa envolve todo o processo de compreensão do ato de ler. Segundo Paulo Freire,

[...]’da palavra mundo’ a retomada da infância distante buscando compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória - me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio e revivo no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras palavras. “Os ‘textos’, ‘as palavras’, e as letras daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, objetos de sinais cuja compreensão eu via aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 1982, p.12-13).

A leitura é um mecanismo para se exercer plenamente a cidadania, pois permite ao leitor o raciocínio lógico, a reflexão crítica e a mudança de atitude, visto que é uma porta aberta para compreendermos melhor o mundo e a nós mesmos. Não obstante, se compreendermos melhor o mundo e a nós mesmos, teremos subsídios para transformar o mundo a nossa volta.

A leitura em sua essência possibilita o desenvolvimento individual e social do sujeito. É pela leitura que o sujeito desconstrói e reconstrói conceitos relevantes para a sua formação enquanto humano. E nessa sequência, parte-se do princípio de que a atividade de leitura deve ser fator essencial à formação do sujeito, o que exige da escola o despertar não só do gosto pela leitura, mas também de incitá-lo a perceber a importância dessa prática tanto no âmbito escolar como na sociedade em que está inserido. Acredita-se que é por meio da leitura que o educando tem a possibilidade de ampliar sua visão de mundo, sua capacidade comunicativa.

Dessa forma, é evidente que o ato da leitura não se reduz à leitura apenas de textos, mas da realidade que rodeia o ser leitor, contribuindo para sua conscientização política e

para sua forma de lidar com fatos cotidianos. Assim, a compreensão do texto vai depender do contexto em que está inserido o leitor, pois é a partir daí que o sujeito pode formular seus questionamentos e afirmar uma construção de novas ideias baseadas na realidade corrente e nas experiências adquiridas.

Nesse sentido, este estudo aborda sobre as dificuldades que o aluno sente a partir da prática da leitura, de forma continuar ao longo de sua formação.

A PRÁTICA DA LEITURA COMO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM

Sabe-se que a maior parte da aprendizagem dos indivíduos se dá pelas aquisições decorrentes da leitura, colaborando para sua formação nos processos de adquirir habilidades complexas; pois o ser humano precisa desenvolver a leitura para crescer e se afirmar no mundo, na condição de ser melhor e obter mais conhecimentos para a vida, viver informado e buscar novas informações dos fatos que os rodeiam. Na realidade, o estímulo a leitura deve ser iniciado a partir da infância, pois no desenvolvimento humano, o hábito adquirido segue em meio a formação em outras fases da vida. Para Ferreira (2023, p. 72):

A conjuntura da linguagem nas mais extremidades do fazer sujeitos leitores, objetivando superar as implicações nas diferentes propostas curriculares, percebe-se que a prática de ensino e aprendizagem com o letramento requer um novo olhar do para o ensino da escrita, não é suficiente, apenas, dominar as técnicas para ler ou escrever. A escrita deve ser usada em situações concretas onde se perceba sua real importância. Para tanto, é preciso que o educador/a reflita sobre a prática pedagógica no currículo escolar.

O gosto pela leitura faz alcançar metas de vida melhores. Atestando ainda mais a necessidade de estimular a leitura na idade escolar; começando pelo próprio incentivo da família, dos professores e do próprio mundo que lhe cerca, que pode e deve agir como agente estimulador no processo de aprendizagem da leitura.

A partir do incentivo a prática de leitura, o aluno vai conhecer e se envolver pela arte da decodificação das letras, aprimorando seus conhecimentos e adquirindo novas

estratégias para tornar-se um verdadeiro leitor; competente, profissional, com sucesso e ser um cidadão conscientizados nos processos da descoberta do mundo e de si mesmo. O professor precisa fomentar o aluno para prática de leitura, esta que não deve ser somente uma atividade realizada em sala de aula, mas também em casa, por outros recursos que não se resumem em livros didáticos. A leitura precisa fazer parte do dia a dia do aluno.

Para tornar os alunos bons leitores para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los intensamente, pois aprender a ler e também ler por aprender requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente dará autonomia e independência, uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler, não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p.58).

O professor precisa sempre incentivar a leitura e promovê-la de forma que o aluno possa ler e sugar os benefícios que ela pode trazer. Por isso, o professor deve trabalhar com textos de diferentes gêneros, dando ao aluno o suporte necessário para que sinta necessidade de ler.

O valor da literatura infanto-juvenil, por exemplo, é imenso para o desenvolvimento das crianças, pois, como sujeitos em formação, elas precisam estar em constante interação com esferas socioeducativas, e o contato com livros que promovam uma fusão entre o mundo imaginário e a realidade é fundamental para esse processo (CRUZ; DIAS, 2023).

Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor. Portanto, a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento do mundo.

A leitura é um dos meios mais importantes para a formação de novos aprendizados e o elo principal para um processo educacional eficiente; proporcionando a formação intelectual na compreensão e interpretação de textos, bem como desenvolve a capacidade do cidadão saber escrever bem, de forma pensante, reflexiva, ou seja, usando o seu próprio raciocínio, indo além da decodificação da linguagem verbal escrita, que está

inserido a ideia de que lê é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do sujeito leitor.

Logo, a leitura elabora a dinâmica de crescimento para o indivíduo, estabelece um novo posicionamento diante da sociedade, o advento do ato de ler consolida um marco na vida do receptor, é o início da jornada que leva ao avanço da construção da educação para construção de uma sociedade bem sucedida. De acordo com (Martins *et al*, 2008), a leitura é de importância crucial para todo ser humano, pois é através desse processo que o leitor aguça a razão, a criatividade, desperta o espírito para reflexão, para outros diversos.

Pode-se observar que a leitura possui um dos papéis fundamentais para a construção do conhecimento, sendo uma das atividades que enriquece o aluno proporcionando melhoria na aprendizagem escolar, assegurando, assim, uma forma inovadora, desenvolvendo o espírito crítico no educando, acrescentando métodos apropriados a aprendizagem da leitura, com base nas competências que desenvolvem abrindo espaço a cidadania. Portanto, o objetivo da leitura em seus aspectos básicos, é trabalhar a construção do significado do símbolo linguístico.

Portanto, a leitura, desde o início da civilização tem sido de fundamental importância na vida dos indivíduos e da sociedade como todos, haja vista que constitui um processo de organização lógica do raciocínio humano, tal como algo que pretendemos atingir através do ensino sistemático.

No entanto, o desenvolvimento da leitura depende da capacidade de cada leitor, ou seja, o verdadeiro aprimoramento para o desenvolvimento da ação letrada inicia no desejo de se apropriar do conhecimento transmitido pelo professor, que alimenta o prazer a prática da leitura, utilizando suas funções na proporção de construir novos conhecimentos e possibilitar ao desenvolvimento do processo de ensino que influencia diretamente na relação entre a leitura e o leitor. Isso permitirá o ingresso do aluno ao mundo do conhecimento, capacitando-o para as atuações na vida em sociedade.

Ela é um instrumento de conhecimento de mundo, devendo ser desenvolvida de maneira prazerosa para se tornar gratificante. A mesma precisa ser manuseada com alegria, com fantasia, com sonhos impossíveis, precisa ser uma magia que as crianças queiram compartilhar, deve ser algo que atraia os olhares e desperte curiosidade, surpreenda os pequenos leitores, alimente o desejo pela leitura e, assim, evite que o aluno despreze o ato de ler. Desse modo, na definição de Martins e Col. (2008, p. 60), “a

leitura além de nos proporcionar conhecimento e sabedoria, é divertimento, prazer e felicidade. Leitura obrigatória, portanto, não promove conhecimento e sabedoria”.

Habilidade para ler é entender o que está escrito; define em partes o cidadão e torna-o um ser autossuficiente, melhor como estudante e mais confiante, pois adquire mais habilidades, que lhe oportunizam melhores condições na vida profissional. Portanto, somente através da aquisição da leitura é que podemos nos tornar um verdadeiro cidadão, conscientizado, conhecedor de seus direitos e deveres, nas suas atitudes diárias. A partir dessa proposta de ensino com bases reais do cotidiano, podemos exercer plenamente a cidadania, ser vitoriosos, crescer e conquistar o impossível em meio ao mundo que nos rodeia.

A leitura é dos meios mais importantes para a aquisição de novos aprendizados, que possibilitará a construção de novos conhecimentos desenvolvendo o verdadeiro prazer para aprender, sendo possível notar a clara evolução do sujeito. De acordo com a visão de Corrêa, (2012, p. 159), “a leitura é uma prática social proveniente de atitudes, hábitos que deveriam ser iniciados no meio familiar, ou em outros meios.”

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA

O problema no desenvolvimento da aprendizagem da leitura tem sido uma forte barreira para muitas crianças e professores. Desde a pré-escola, as fragilidades do currículo escolar criam uma segregação entre as crianças.

De acordo com COELHO (1991), as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da leitura podem ser divididas em quatro categorias:

Dificuldade na leitura oral: devido à percepção visual ou auditiva alterada, a criança recebe informações cerebrais distorcidas e frequentemente troca, confunde, acrescenta ou omite letras e palavras;

Dificuldade na leitura silenciosa: devido à distorção visual a criança apresenta lentidão acompanhada de disposição e dispersão na leitura, perdendo-se no texto e repetindo palavras ou mesmo frases e linhas inteiras; necessidade de apontar com lápis, régua ou mesmo com o dedo; leitura subvocal (cochichada);

Dificuldade na compreensão da leitura: devido à deficiência de vocabulário e a pouca habilidade reflexiva, a criança apresenta sérios obstáculos em entender o que está escrito; e, por último,

Dislexia: dificuldade com a identificação dos símbolos gráficos desde o início da alfabetização, acarretando fracassos futuros na leitura e escrita, ou seja, a criança apresenta dificuldades em perceber símbolos gráficos e esse distúrbio se encontra em nível da função de percepção, memória e análise visual. A dislexia, por sua vez, pode ser conceituada como uma imaturidade neurológica, não existe cura, somente uma reeducação.

As divergências nos termos para diferenciar esses distúrbios de aprendizagem estão ligadas às concepções teóricas e metodológicas dos seus pesquisadores; os pedagogos preferem a denominação criança não leitora, enquanto os outros especialistas da área de psicopatologia vão preferir criança disléxica. Mesmo com estas diferenças o ponto central é comum: os pesquisadores estão em busca da natureza dos distúrbios e as respostas para o que está ocasionando esses distúrbios.

Segundo Carvalho (2006), a aprendizagem da leitura se torna mais eficiente quando os leitores trazem o conhecimento a respeito das convenções, características e tipo de estrutura do texto cuja leitura vai iniciar. A diversidade de textos apresentados aos alunos traz convenções nem sempre muito claras para leitores iniciantes, é por isso que trabalhar desde cedo com os alunos a convenção da linguagem escrita pode ajudar a formar bons leitores e, conseqüentemente, bons escritores. Através do contato precoce com a literatura infantil e de experiências agradáveis no período de alfabetização resultados satisfatórios aos alunos por toda a sua vida acadêmica podem ser alcançados.

A leitura, portanto, põe em funcionamento diversos processos cognitivos, o que exige que o sujeito conceitue e classifique letras e números para poder conceituar as palavras. De acordo com Koch e Elias (2017), o reconhecimento dos códigos envolve percepção, memória e atenção, à medida que o leitor atribui significado ao significante, o processo de reconhecimento das palavras se acelera. O sujeito, dessa forma, deverá estruturar os elementos léxicos na estrutura sintática, ou seja, deverá atribuir um sentido ao que decodifica, além de reconhecer o significado do código deverá reconhecer o sentido desse código e integrá-lo à mensagem como um todo (GARCIA, 1998).

A dificuldade em estabelecer sentido à mensagem lida pode decorrer do *déficit* na orientação direita-esquerda, na percepção temporal, na organização perceptiva, na

coordenação óculo manual, na discriminação auditiva e visual (fatores psicomotores ou sensoriais), ou pode estar relacionada a uma alteração significativa no processo da leitura, como da aprendizagem no geral (fatores cognitivos), ou decorrer de disfunções na lateralização das funções cerebrais em relação à leitura (fatores neuropsicológicos), dentre outros (GARCIA, 1998).

A automatização do erro pode levar a criança a ter aversão à leitura, já que nessa atividade ele nunca tem sucesso e sempre está errando, mesmo acreditando que está lendo corretamente.

A leitura é tida como um momento não atrativo, sendo muitas vezes utilizada como um elemento punitivo a exemplo das intermináveis leituras com posteriores cópias que em nada corresponde com nossa realidade e que não traz nenhum sentido.

As dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem da leitura tem sido um forte impedimento para muitas crianças e professores (Ciasca; Ciasca, 2021). De fato, desde a pré-escola, o fracasso escolar cria uma verdadeira segregação entre as crianças. Além disso, é importante ressaltar que as crianças que hoje apresentam dificuldades específicas no início da escolarização, provavelmente são as que precisarão de maior atenção em um futuro próximo.

Segundo Cagliari (1998):

A aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo. O ensino não constrói nada: nenhum professor pode aprender por seus alunos, mas cada aluno deverá aprender por si; seguindo seu próprio caminho e chegando onde sua individualidade o levar. Por isso, a aprendizagem será sempre um processo heterogêneo, ao contrário do ensino, que costuma ser tipicamente muito homogêneo. (CAGLIARI, 1998 p, 37):

A aprendizagem é o processo pela qual, em sua interação com o meio, incorpora a informação oferecida por este, segundo suas necessidades e interesses. Elabora sua informação através da sua estrutura psíquica, constituída da dinâmica cognitiva e do inconsciente, modificando sua conduta para acertar novos propósitos e realizar transformações inéditas no âmbito que o rodeia.

Sanchez (1995) afirma que nas dificuldades gerais de leitura encontramos a leitura relutante, a qual depende da disposição e motivação do indivíduo para atingir melhores ou piores resultados. Sendo assim, vai depender muito do interesse, do esforço e da motivação do indivíduo atingir resultados positivos ou negativos em relação à aprendizagem.

Atualmente, pode-se considerar consensual a definição de distúrbios da aquisição da leitura, embora alguns países utilizem *readingdisability* e outros utilizem dislexia, mas, em todos os casos, concorda-se sobre uma mesma síndrome. A criança com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita tem menos habilidade que as outras crianças para usar o significado e a gramática de um texto.

Nunes (1992) mostra que as crianças disléxicas são as que têm dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, e essas são maiores do que se esperaria a partir do seu nível intelectual. Essas crianças, embora com as mesmas condições que as outras crianças para aprender a ler, recebendo motivação adequada, apoios satisfatórios dos pais e capacidades intelectuais normais ou até mesmo acima do normal, avançam na alfabetização de forma mais lenta do que seus colegas da mesma idade e da mesma condição intelectual.

As crianças que possuem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita aprendem conforme os outros alunos, mas com lentidão, portanto, todos podem aprender a ler e escrever, mas alguns vencem as dificuldades dessa aprendizagem com maior facilidade do que outras, e esse fato exige que esse aluno tenha um acompanhamento focado no seu desenvolvimento, com atividades diferenciadas e aulas de reforço para que assim possa conseguir ler, escrever e se desenvolver integralmente.

Para as dificuldades gerais de leitura, constata-se que se trata de problemas de aprendizagem resultantes de várias causas visíveis e que podem ser tanto extrínsecas como intrínseca ao indivíduo.

A saída para reverter essa situação está na motivação para que o aluno descubra prazer na leitura e a partir dessa descoberta sentir-se motivado a ler. Portanto, a criança precisa ser investigada e compreendida em suas reais dificuldades, e, a partir, deste princípio as intervenções podem provocar um resultado positivo e efetivo. Neste aspecto, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, tornar-se-á menos rígida, mais flexível, menos bloqueada, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades. A escola precisa está preparada para a prática da aprendizagem

significativa, com uma visão mais humana do seu papel.

A LEITURA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

Freire afirma: (1998, p.12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Na sua concepção de leitura, o célebre educador faz uma colocação bem pertinente ao processo de leitura, ao afirmar que se dá, primeiramente, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo que move o sujeito, depois, a “leitura” da palavra que nem sempre, ao longo de sua escolaridade, vai ser a leitura de “palavra mundo”.

A leitura é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, sendo a escola, muitas vezes, o ambiente principal em que o educando precisa desenvolver a leitura para crescer e se firmar no mundo na condição de ser melhor e obter novos conhecimentos para a vida, viver informado e buscar novas informações dos fatos que os rodeiam.

Entretanto, segundo afirma Kriegl, (2002), ninguém se torna leitor por ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistas, lendo ou escrevendo, sejam esses na escola ou mesmo no ambiente familiar.

É fundamental o amor a profissão, pois sem isto não há motivação; sem motivação, não há querer ler, querer aprender, querer observar novos caminhos. Não haverá esperança na concretização dos discursos da inclusão social, de realização de melhores perspectivas, de busca de uma melhor qualidade de vida.

Portanto, a leitura é um dos pilares da educação escolar, pois é prioritariamente no ambiente escolar que as práticas de leitura e escrita são sistematizadas formalmente. A leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é fundamental para o conhecimento e a formação do cidadão, a partir de então, em mundo letrado, fica mais fácil a compreensão da realidade que lhe rodeia, compreendendo assim, as mudanças do cotidiano e tendo nelas sua atuação cidadã dentro de uma perspectiva mais construtiva.

Nesse sentido, ler e escrever corretamente é determinante para o estudante se tornar um profissional qualificado, destinado ao sucesso, tanto em âmbito pessoal como laboral.

A leitura enseja inúmeras possibilidades e conhecimentos, tornando o aluno mais versátil em relação aos desafios que lhe são propostos na vida, de modo que ele possa lidar com essas situações de forma a encontrar diferentes focos de solução para resolver qualquer tipo de questão.

Diante disso, percebeu-se que a dificuldade de aprendizagem é um grave problema enfrentado pelas escolas. Hoje, o alto percentual de alunos que chegam ao ensino fundamental dos anos finais com déficit de leitura é preocupante, pois a prática da leitura é primordial em nossa vida, como foi discutido em boa parte do trabalho. Por conseguinte, a dificuldade de aprendizagem merece atenção especial dos professores, pois são eles, em primeira instância, que poderão identificar os desafios dos alunos e, ao constatar que o problema é preocupante, tomar as atitudes necessárias em conjunto com outros sujeitos, como a família ou especialistas, no caso de algum transtorno orgânico. São eles que conhecem a realidade do estudante, possuindo um contato próximo, tendo acesso direto ao seu desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Logo, a dificuldade de aprendizagem é um processo progressivo que merece uma contínua atenção de especialista, professores, bem como da escola como um todo e da família para que o educando seja integrado ao processo de formação do conhecimento.

Dessa forma, é preciso que os docentes sejam envolvidos com a desmistificação das relações sociais, que tenham clareza teórica para instigar e buscar subsídios adequados para compreender como ensinar os alunos com dificuldade de aprendizagem de leitura. Sendo assim, é preciso que pais e educadores, principalmente, sejam grandes e fiéis companheiros nessa nobre caminhada de formação educacional do ser humano, visto que é o momento em que o aluno começa a construção do seu caráter. Ele precisa de alguém

ao seu lado para que se sinta seguro e tenha força de vontade para aprender e a família é a principal responsável nesse desenvolvimento de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Português**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bú. Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Kátia de Disseminação da informação e da biblioteca: passado, presente e futuro. **O ideal de disseminar: novas perspectivas, outras percepções**. Salvador : EDUFBA, 2006.

CIASCA, Sylvia Maria; CIASCA, Eduardo Luiz. **A dislexia em questão: da avaliação à intervenção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

COELHO, Maria Teresa; JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo; Ática, 1991.

CORRÊA, Juliana de Oliveira. **Prática de Leitura em sala de aula**. Evidência, Araxá, v.8, n.8, p.157-164, (2012).

CRUZ, Felipe Eduardo Pereira; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo. A vida íntima de Laura na sala de aula. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões teóricas o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 33-56

FERREIRA, Luiza Marte. **As ressignificações das práticas literárias: Análises discursivas e reflexivas dos multiletramentos no ensino da língua materna**. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões teóricas o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 68-89

FREIRE, Paulo. **A importância do hábito de ler**. São Paulo: maio de 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**, 36ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017

KRIEGL. Maria de Lourdes de Sousa. **leitura: Um desafio sempre atual**. Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 1-12, Jul. 2001- Jul.2002.

MARTINS. P.D;Silva, J.A; Mello, L, R; Morais, R.H. **Leitura: Olhos Mente, Entendimento Processor de Decodificação Gráfica a atitude**. Revista de Educação, Vol. XI, nº 12, 2008.

NUNES. Terezinha. **Dificuldade na Aprendizagem da Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1992.

SANCHEZ, E. **A aprendizagem da Leitura e seus Problemas**. In Álvaro Marchesi (org.), **Desenvolvimento Psicológico e educação não Necessidades Educativas especiais e Aprendizagem Escolar** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.100.

A importância da formação continuada dos professores e a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem

Autores:

Adna dos Santos Lemos

Pedagoga, especialista em Orientação Educacional, Conhecimentos pedagógicos e em Psicopedagogia Institucional e Clínica

DOI: 10.58203/Licuri.83092

Como citar este capítulo:

LEMOS, Adna dos Santos. A importância da formação continuada dos professores e a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 149-164. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

O tema desse texto é a formação continuada de professores. A delimitação desse tema se apresenta na busca pela autonomia da aprendizagem, tanto do aluno quanto do próprio professor, pela formação continuada. Ao passo que a autonomia do aprender se estabelece, o professor se torna o mediador e o aluno o protagonista. Assim, o objetivo geral é analisar a formação continuada dos professores e a busca pela autonomia da aprendizagem. Para a realização da pesquisa a metodologia foi bibliográfica, pautada em Freire (1997), Nóvoa (1995), Imbernón (2009), também em documentos como LDB (1996), entre outros. A formação continuada precisa ser entendida como um processo ao longo da vida profissional, acompanhando as mudanças, visando alcançar a autonomia e não o atendimento ao mercado. Os achados apresentam que a formação continuada dos professores, assim como a autonomia no processo de ensino e aprendizagem favorece tanto ao professor quanto ao aluno.

Palavras-chave: Legislações. Docente. Mediação. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e para a atualização dos educadores. A formação continuada se refere a um conjunto de práticas e processos que visam à atualização e ao aperfeiçoamento constante do conhecimento e das habilidades dos professores ao longo de sua carreira.

Essa formação pode ser realizada de diversas formas, como por exemplo, por meio de cursos presenciais ou à distância, seminários, workshops, grupos de estudo, fóruns de discussão, entre outras atividades. O importante é que essas práticas sejam adaptadas às necessidades e realidades dos professores, possibilitando a troca de experiências e o desenvolvimento de novas habilidades.

A formação continuada dos professores pode contribuir diretamente para o desenvolvimento da autonomia profissional dos docentes e, também, dos discentes. A autonomia se refere à capacidade do professor de tomar decisões pedagógicas com base em suas próprias reflexões, conhecimentos e experiências, sem depender exclusivamente de prescrições ou orientações externas. A autonomia do aluno permitirá ele assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, tornando-se um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, para a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem é necessário que cada aprendente - professor ou aluno - consiga entender que é um movimento coletivo e individual ao longo da sua vida. Ao passo que a autonomia do aprender se estabelece, o professor se torna o mediador e o aluno o protagonista.

Diante do exposto, o objetivo geral se pauta em analisar a formação continuada dos professores e a busca pela autonomia da aprendizagem. A metodologia para o desenvolvimento desse texto se alicerça na pesquisa bibliográfica em autores como Freire (1997), Nóvoa (2011), também em documentos como LDB (1996), entre outros.

AS LEGISLAÇÕES QUE ABORDAM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Foram criados mecanismos de acesso para o avanço dessa formação continuada, induzindo estes docentes a participarem destes projetos. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional - LDB 9394/96 em seu artigo 63, cita a formação continuada de professores, dando ênfase para que sejam cumpridas as exigências redigidas na lei. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

1. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Dessa maneira, as recomendações desta nova lei se tornam necessárias as implementações de investimentos, priorizando a melhoria da ação pedagógica. Alarcão (1996, p. 18), afirma que O professor precisa adotar uma atitude de comprometimento com sua própria formação e autonomia, deve identificar e explorar suas habilidades, utilizar seu conhecimento prévio para construir seu presente e futuro, compreender o que está sendo feito à sua volta, imitar sem plagiar, recriar e transformar. Essa reflexão sobre suas próprias ações e o que observa é fundamental para alcançar esses objetivos.

Com a mudança no perfil do profissional docente da educação, que era conhecido como o detentor do conhecimento e hoje é reconhecido pela necessidade de agregar tanto os seus conhecimentos como os de seus educandos através dos conhecimentos prévios dos alunos, realizando uma troca de aprendizagem, a formação continuada se faz necessária para este processo, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 67 informa que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período

reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2017).

É direito do profissional da educação, para que o mesmo continue sua evolução funcional, suportes que venham facilitar este processo, como por exemplo gratificação remuneratória de acordo com a progressão funcional, período reservado a estudos, entre outros e a LDB, 9394/96 diz que:

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. § 1o A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

O Plano Nacional de Educação PNE que tem o objetivo de incluir 20 metas para a área educacional por um período de dez anos, é o documento responsável pelo planejamento da educação até 2024, na qual foi estabelecido em 2014. (BRASIL, 2014). A meta 13 do Plano Nacional de Educação PNE, pretende elevar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior (instituições públicas e privadas) e informa que:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, PRESIDENCIA DA REPÚBLICA CASA CÍVIL, 2014)

A meta 15 evidencia a formação acadêmica do professor como condição essencial para que assumam, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, PRESIDENCIA DA REPÚBLICA CASA CÍVIL, 2014)

Dessa maneira, é demonstrada a notória importância do processo de formação continuada para os educadores, enquanto aliada para o rendimento escolar dos educandos em todos os seus aspectos. De acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) a formação continuada terá o caráter de preparar os professores para a implementação da (BNCC).

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A presente Resolução defende o desenvolvimento de competências, dos professores em formação continuada para que consigam desenvolver as competências de seus alunos. Pontos que precisam ser analisados, visto que a formação para as competências pode engessar o aprendiz e não desenvolver seu pensamento crítico.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são

fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica.

Em se tratando de legislações que abordam a formação continuada de professores é possível inferir que ao longo da história houve uma preocupação em relação a temática, mas no momento presente é necessário considerar que a regulamentação pode estar a serviço do mercado e não da formação crítica. Eis, questões que serão desveladas com o tempo.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Para que o docente esteja sempre qualificado para a prática do ensino se faz necessário que este profissional da educação prossiga em processo de formação continuada, empenhando-se para qualificar-se, pois por meio desta formação contínua, este educador irá aperfeiçoar sua prática para o exercício da docência e o seu conhecimento pedagógico.

Sua formação deve ser consolidada à reflexão e aperfeiçoamento de sua prática educacional, pois, por meio deste processo o docente poderá possibilitar um ensino de qualidade aos seus educandos e se tornará um profissional capacitado e realizado em sua função que é ensinar, adaptando-se as mudanças no campo educacional. Segundo García (1999), o aprimoramento profissional dos professores está alinhado ao conceito de professor como profissional do ensino e implica em uma postura constante de pesquisa, questionamento e busca por soluções. Ele ainda reitera que esse processo pode ser entendido como um conjunto de estratégias que facilitam a reflexão sobre a própria prática, permitindo que os professores gerem conhecimento prático e estratégico, e sejam capazes de aprender com suas próprias experiências.

Essas indagações são imprescindíveis para o tema que se desenvolve com este estudo, objetivando que a formação de licenciatura oferece a habilitação para o exercício da docência, mas será necessário que este profissional da educação esteja em contínuo aprendizado, e esmere-se para que haja excelência em seu processo de ensino.

Nos dias de hoje, a formação contínua é uma necessidade imperativa. Assim, pode-se afirmar que a formação do professor ocorre de maneira contínua, iniciando-se na

escolaridade básica e sendo complementada nos cursos de formação inicial. Esses cursos fornecem aos professores as ferramentas necessárias para agir na prática social e atuar de forma competente no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2009).

A formação continuada tem como um de seus objetivos propor aos educadores uma contribuição pedagógica pautada na teoria e prática a ser utilizada no ambiente escolar, atualizando estes docentes acerca das novas metodologias de ensino e, com isto, corroborando para as mudanças necessárias em busca de uma melhor ação pedagógica na instituição educacional e, conseqüentemente o aprimoramento das ações pedagógicas do docente.

É notório que ao fazer o planejamento, pesquisar e preparar suas aulas, o docente aprende, o que leva a crer que além da formação continuada se faz necessário que este educador se disponha a aprender em todos os momentos, visando que não existe sabedoria plena, sempre há o que aprender. Para Pimenta (2002):

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira, a contribuição do saber escolar na formação da cidadania, sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo, e dos saberes? E da escola? E a organização da escola, dos currículos, os espaços E os tempos de ensinar e aprender, o projeto político e pedagógico, a democratização interna da escola, o trabalho coletivo, as condições de trabalho e estudo (de reflexão), de planejamento, a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores neste processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, do governo neste processo, a escola como espaço de formação contínua, os alunos, quem são? Como se veem na profissão? Da profissão: E as transformações sociais políticas e econômicas do mundo do trabalho e da sociedade da informação: Como ficam a escola e os professores? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: Como ficam a escola e os professores? (PIMENTA, *apud* PIMENTA E GUEDIN, 2002, p. 35).

Imbernón (2009) explana sobre a necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI, e frisa que houve avanços importantes no século XX, mas ressalta que estas mudanças deixaram muitos na ignorância, no

desconcerto, e por que não dizer numa nova pobreza que é a material e a intelectual, devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos.

É fato que esta globalização, ou seja, mundialização, segundo o autor, trouxe a tecnologia, que por si só chegou com grande força em todos os âmbitos no cultural e na comunicação. A mistura de outras culturas e o conhecimento delas, ao entrar no campo do professorado passa a exigir deste profissional, competências no campo da educação, intensificando o trabalho educativo, e por muitas vezes, este docente, por não estar preparado, venha executar muitas coisas não atingindo objetivos, colocando a educação no topo das críticas sociais.

Formação permanente, para o autor, se criou e se propôs em uma época de mudanças vertiginosas, em que tudo o que nasce, o que se cria, o que se projeta, já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco. Segundo Imbernón (2009), sob a perspectiva de tempo e espaço em uma nova concepção, revitalizada pelas mudanças estruturais, se faz necessário que o educador ultrapasse os limites interpretando a realidade, deixando para trás o docente amedrontado diante de uma crise institucional, sem motivação para o novo, renascendo para o aprendizado contínuo, se entregando às novas tendências.

A nova tendência de formação permanente do professorado, de acordo com o autor, é uma tarefa coletiva, onde o mesmo sugere que, nas instituições formadoras, as atividades de formação precisam ser colaborativas. É notório que o trabalho colaborativo não é algo de fácil execução, mas o autor deixa clara a necessidade de abandonar a formação individualista, para ele, o contexto social é elemento imprescindível e a forma mais adequada para desenvolver o trabalho de formação permanente é mesmo o trabalho colaborativo.

A educação e formação dos professores devem romper com a mentalidade linear que considera o progresso e a educação de forma unidimensional, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, aprender, se organizar e reconhecer outras identidades e expressões culturais. É importante ouvir outras vozes, mesmo aquelas que são marginalizadas, e ir além do pensamento lógico e linear, que não oferece espaço para mudanças (IMBERNÓN, 2009).

Dessa maneira, a formação assim entendida assume um conhecimento capaz de promover processos próprios de intervenção, se fazendo o método mais adequado ao momento histórico no qual a humanidade está inserida. Esta formação está vinculada ao

conceito de formação docente, das instituições educacionais de ensino e pesquisa, da análise do perfil de crianças e adolescentes, mas deve ser unida ao conceito de trabalho, promovendo uma inovação institucional.

De acordo com Barreto e Sá (2009) o interesse pelo tema da formação continuada tem crescido muito, envolvendo políticos da área da educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais, na qual há uma grande mobilização em torno do assunto formação continuada do professor.

As autoras informam que até 2009 a grande maioria das atividades de capacitação das quais participaram os docentes foram de cursos presenciais, vindo a sobressair uma tendência crescente a partir daquele ano, que é a utilização de cursos semipresenciais e à distância, sendo utilizados materiais impressos juntamente com as novas tecnologias de informação e comunicação, facilitando assim o acesso à formação continuada.

Segundo as autoras, houve uma reconceitualização da educação continuada, devido as pesquisas destinadas a investigar as questões relativas à identidade profissional do educador. Passou a ser evidenciado o potencial de auto crescimento deste professor, no reconhecimento de uma base de conhecimento já existente nos seus recursos profissionais, sendo suporte sobre o qual irá trabalhar novos conceitos e opções.

Segundo Charlot (2000) a mobilização implica mobilizar-se, pôr-se em movimento de dentro para fora, assim as estratégias de formação desempenham papel fundamental nesse processo, no sentido de motivar a mobilização. Sob este aspecto, Naldolny (2014) apresenta que as estratégias de formação, se utilizadas, evidenciará a autoconsciência pessoal e profissional, favorecendo o conhecimento, a análise e a avaliação da própria prática docente.

Na formação de professores as estratégias constituem uma forma de fazer com que os professores reflitam sobre a sua prática, de torná-los mais competentes na análise das questões cotidianas para sobre elas agirem (ALARCÃO, 2003). Assim, cabe ao formador optar pelas estratégias que são mais adequadas à situação de formação. Desse modo, as estratégias de formação podem ser “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996, p. 100).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A BUSCA PELA AUTONOMIA

Freire (1991) evidencia que a função do professor é de mediador do conhecimento, participante ativo da aprendizagem dos educandos, proporcionando um aprendizado em que o aluno seja sujeito protagonista do processo de ensino e aprendizagem e por isso, a metodologia utilizada pelo educador em sala de aula. Por isso, a formação continuada se apresenta como possibilidade de busca da autonomia no aprender.

Tanto a articulação dos conhecimentos específicos como os saberes pedagógicos são importantes para tornar o professor dinâmico e seguro de sua metodologia ao ensinar. Paulo Freire (1996) lembra que a formação deve ser contínua no sentido de permanente; profunda no sentido de aprofundar o que já se sabe, dialógica e dialética no sentido de rever o que se pensava e acreditava.

Para o autor a formação deve ser constante e processual, gradativa e construtiva, técnica e afetiva, humanizando as relações e os saberes. Neste aspecto se faz importante a procura em adquirir conhecimentos a princípio através da graduação, e em continuidade, pós-graduação, mestrado, doutorado, seminários, palestras, encontros pedagógicos entre outros, visando a contribuição dos mesmos para a formação pessoal e profissional do docente, colocando em prática o aprendizado adquirido no exercício da profissão com o anseio de aprimorar seu desempenho, e contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Grandes pensadores têm contribuído para o processo educacional buscando soluções para a educação continuada. A fim de lidar com a prática pedagógica, muitas ideias são absorvidas pelos docentes. Freire sempre foi um incentivador dos estudos, a formação do professor foi algo que ele sempre valorizou afirmando que ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, visto que “A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 32).

Para Nascimento (2014), professor é um profissional que tem por necessidade a busca de conhecimento contínuo, ou seja, um incessante trabalho de buscar conhecer novas práticas pedagógicas e novos métodos que enfatizem um ensino de qualidade, isto é o caráter de inacabamento da formação proposta por Freire (1996):

[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque,

inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, 1996, p. 34).

Neste processo de formação o educador deve se reinventar, adotar uma identidade profissional, reconfigurando a profissão, sobre isso Nóvoa (2002) afirma que no processo de reconfiguração da profissão docente e na busca por uma nova identidade profissional, é crucial reconhecer que a formação contínua desempenha um papel decisivo, no qual os professores precisam abandonar uma postura defensiva e assumir a liderança na construção do futuro da escola e da sua própria profissão. É importante que os professores sejam agentes ativos nesse processo de mudança e estejam comprometidos em buscar constantemente aprimoramento e atualização profissional.

Essa experiência profissional não é facilmente desenvolvida, pois, depende de diversos processos e estratégias, em que o educador irá refletir e criar estratégias com relação a sua prática educativa entende esse processo como:

Podemos entender o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que auxiliam os professores a refletirem sobre sua própria prática, contribuindo para que eles gerem conhecimento prático e estratégico, além de serem capazes de aprender com suas próprias experiências, onde o desenvolvimento profissional se torna um importante meio para o aprimoramento constante da prática docente e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (GARCÍA, 1999, p. 144).

Nesse contexto, a formação continuada exerce papel fundamental na construção dos diversos saberes para a atuação docente assim, é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos e estes ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional sejam protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995).

Faz-se necessário que este educador em prol de seus educandos, e para si venha almejar uma atitude reflexiva e permanente.

Professor reflexivo é um termo desenvolvido por Donald Schön e segundo Alarcão (2003, p. 41), 'é central nesta conceptualização, a noção do

profissional que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana, (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença'. (NALDOLNY, 2014, p. 22).

De acordo com a autora, o desafio é fazer com que a formação continuada seja um espaço de produção e troca de diferentes saberes por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática docente. Portanto, se faz necessário pensar em como mobilizar essa reflexão nos professores, visando que, além de fatores do cotidiano, a prática reflexiva precisa de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, e a formação continuada se almejada pelo docente pode ser um dos espaços que leve os professores a se mobilizarem para a reflexão.

Ao ensinar é preciso seguir alguns critérios para se alcançar a autonomia na aprendizagem:

Ensinar exige rigorosidade metódica não basta apenas ensinar conteúdos, é preciso que se dê ao aluno a criticidade, a capacidade de pensar e pensar certo. Quem ensina a pensar certo só poderá fazê-lo se tiver essa habilidade desenvolvida em si mesmo. O bom professor ensina seus alunos a conhecerem e usarem este conhecimento para intervir no mundo, transformando o num mundo melhor para si e para os outros (FREIRE, 1996, p. 30).

Para Freire (1996, p. 30) “Ensinar exige pesquisa”, de forma que pensar certo implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação bem como o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando, que pode ser construída no processo da pesquisa.

Para mediar a construção da autonomia e emancipação sócio antropológicas, os profissionais da educação, pelo processo de formação continuada, realizam sua reinvenção e passam por uma metamorfose. Transformam-se, destruindo-se como professores e construindo-se educadores pesquisadores. Tornam-se, progressivamente, agentes teórico-práticos, docentes que mediam a formação humana e pesquisadores que

investigam sua própria prática e sistematizam os conhecimentos nela produzidos. (MOREIRA, 2002, p. 25)

Para Nóvoa (1991) e Freire (1991), a formação continuada é uma alternativa possível para a melhoria da qualidade do ensino, visando que, no contexto educacional da atualidade este é um processo recente o bastante para não dispor ainda de mais teorias consistentes, possivelmente por ainda estarem em processo. É notório que um profissional que deseja enriquecer a qualidade do ensino em todos os aspectos, está ciente de que sua formação não termina na Universidade.

A graduação fornece conceitos, aponta os caminhos, aguça o interesse pela busca do conhecimento que é parte fundamental do processo e ao chegar à prática do que lhe foi evidenciado na graduação, a teoria se unirá a prática, atividade esta que quanto mais a conhece teoricamente e quanto mais se pratica, mais aumenta o conhecimento. Para Freire (1997, p. 22) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Dessa forma, a graduação possibilita uma formação inicial, em que os conhecimentos adquiridos serão aprofundados no movimento da formação continuada. A defesa que este texto procurou apresentar foi no tocante a uma formação continuada que possibilite alcançar a autonomia da aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações abordam a formação continuada como a presente no art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes, com destaque para o zelar pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno e para fomentar os conhecimentos do professor no sentido do zelar é importante que o mesmo além da formação inicial, caminhe constantemente na formação continuada. A regulamentação atual quanto a formação continuada, precisa ser analisada, visto que aborda a formação para as competências, o que pode não fomentar uma formação para a autonomia.

A formação continuada dos professores se apresenta como importante por apresentar o conhecimento como algo inacabado e passível de mudanças sempre. De forma, que a

sua prática pedagógica esteja integrada as mudanças de tempos históricos e contextos próprios de cada sociedade com sua complexidade de momento.

A formação continuada de professores e a busca pela autonomia para o processo de ensino e aprendizagem se pauta em discussões contrapondo interesses coletivos e necessidades sociais, repensando papéis sociais que podem ser desenvolvidos por todos no processo de ensinar e aprender. Com esse escopo é preciso atenção quanto a uma formação continuada que prepara para o processo de ensino e aprendizagem que atenda ao mercado ou a autonomia.

De acordo com o texto, é possível inferir que formação continuada dos professores e a busca pela autonomia da aprendizagem está entrelaçada ao conhecimento geral produzido cultural e socialmente ao longo dos tempos. Percebe-se que a quantidade de informação disponível e a forma como chegará ao aluno fará com que as transformações na formação do professor e sua prática docente sejam um reflexo da sociedade em que o aluno e professor constroem saberes e devolvem para seu meio, seja para o mercado ou autonomia.

Espera-se que este texto possa contribuir com a reflexão de professores que não compreendem a formação continuada como algo necessário e principalmente, que se constitui ao longo da caminhada profissional. A formação continuada deve ser efetivada permanentemente e não ser um ato pontual. Enquanto seres inacabados, o conhecimento também é inacabado. O que justifica que o professor pode e quiçá, deve buscar formação continuada de maneira inacabada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 89 - 122

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996 p. 89 - 122

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm acesso em 19/10/2017

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. - Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. : il. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> acesso em: 19/10/2017

BRASIL. **Formação Inicial e Continuada de Professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/buscageral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18726-formacao-inicial-econtinuada-de-professores>. acesso em: 19/10/2017

BRASIL. **Programa Idiomas sem Fronteiras**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212noticias/educacao-superior-1690610854/21184-programa-idiomas-sem-fronteiras>. Acesso em: 19/10/2017

BRASIL. **Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (Proeb)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/215-noticias/568057805/55831-investimentoem-pos-graduacao-pode-trazer-ganhos-economicos-e-pedagogicos-a-educadores>. Acesso em: 19/10/2022.

BRASIL. **Escola de governo**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/escolas-de-governo> acesso em: 19/10/2022.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Afiliada, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999;

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 6ed. (Coleção Questões da nossa época, v.77). São Paulo: Cortez, 2000.

NALDOLNY, L. de F. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento.** X ANPED SUL, Prefeitura Municipal de Curitiba. Outubro de 2014.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora. 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de professores.** Brasília: 2002. Caderno Cedes. Campinas, n.35, p.65-78, 1995.

NÓVOA, A. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005. Infantil. Curitiba: SME, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-54.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente.** Curitiba: Ibpex, 2009.

A educação do campo: uma dicotomia do ensino regular rural para a escola do campo

Autores:

Antônio Carlos Coqueiro Pereira

Mestre em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais, doutorando em Ciência da Educação, Universidade San Carlos - PY. Professor da Educação Básica anos Finais na Secretária de Educação Municipal de Barra da Estiva, Bahia

DOI: 10.58203/Licuri.83093

Como citar este capítulo:

PEREIRA, Antônio Carlos Coqueiro. A educação do campo: uma dicotomia do ensino regular rural para a escola do campo. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 165-176. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

A educação tem várias modalidades dentro da conjuntura educacional no Brasil, tem a formação do fundamental I, do Fundamental II, do Ensino Médio, do Curso Universitário e que cada ente federal cuida da sua organização que é previsto em lei. Mas tem duas modalidades que requer muita atenção que é a escola do campo e a escola rural. Esse artigo tem por finalidade discutir aspectos e diferenças entre a escola do campo e a escola rural, incluindo a maneira como cada uma é tratada na sua praticabilidade dentro da sua zona de atuação. Também vem colocar em evidência a praticabilidade do ensino e suas diferenciações dentro dos objetivos dentro da escola do campo para com a escolar rural quanto seus objetivos, o recurso, a metodologia empregada em cada uma delas. Trata-se de um estudo bibliográfico, com leitura de vários teóricos e pesquisadores sobre o tema.

Palavras-chave: Ensino médio. Escola Rural. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola é uma instituição mecanismo utópico no desenvolvimento social, econômico e intelectual dentro da camada social onde está inserido o indivíduo. A prática das leis educacionais que regulamentam que a educação é para todos, independente de credo religioso, etnia, gênero, classe social e espaço geográfico onde reside está escrito nos anais da educação nacional como se fosse uma prática rotineira na formação do educando no cenário nacional, nos complexos regionais, no interior do país, nos estados e municípios e nos lugares que são povoados no interior de cada município.

A orientação estabelecida **nos escritos em anais**, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2001, p. 01).

Na citação acima, constata que existem uma diferença na prática da escola do campo, no que implica a sua aplicabilidade dentro de um contexto real dentro do emprego de metodologias, recursos e formação continuada de pedagogos e de professores orientadores.

Isso era para ser uma realidade, tirar da linha de pobreza, social, intelectual e econômico do indivíduo está escrito na Constituição Federal, nos planos educacionais de cada estado e município, dentro de plano de ação que cada unidade escolar elaboram e aprovam dentro de um colegiado e dentro do Projeto Político Pedagógico de cada ente federado educacional (BRASIL, 2001). Mas infelizmente, a realidade é diferente quando é colocado na prática.

Existem distanciamentos do emprego do que está sendo inscrito e ratificado com aprovação de quem por direito aprova, com a praticidade dessas normas pré-estabelecidas e depois estabelecidas na condução da praticabilidade nos locais onde tem a maior

necessidade e até mesmo onde não tem uma pressa em praticar o que estão vinculados nas Leis.

É uma maneira de dizer que a formação continuada dos professores, a diferenciação do ensino regular com a prática metodológica do ensino do campo não é uma realidade que devia ser para a inclusão do homem do campo no contexto social do país. Mas historicamente a educação no mundo, foi mecanismo para a diferenciação humana social no percurso do desenvolvimento do mundo. Ver claramente dentro da história medieval, vê na história moderna e está ratificado na história contemporânea.

(IMBERNÓN, 2009), muitos estudiosos foram sacrificados por buscar uma igualdade, uma forma em que a escola e o contexto escolar fossem de igual teor para todos, sem distinção, sem uma segregação educacional no contexto da sociedade mundial. Na modernidade e perpassando para a contemporaneidade, a elite, o status sempre falou mais alto, pois sustentar e ratificar poder sempre foi uma premissa quem por direito promovia a educação. Claramente isso está evidenciado com o aprendizado das teorias educacionais antigos e arcaicos para os tempos atuais.

Caldarte (2009) aponta na concepção da educação, que é preciso ter uma tomada de posição imediata para ajudar e orientar uma intervenção política para aproximar em novas perspectivas. Vive-se em uma época de urgência densas e radicais, que são as concepções de vidas concretas, de pessoas concretas e especialmente quando a desigualdade põe a vida por um fio e, principalmente, quando não evidenciam ou fazem discussões sobre o papel da escola do campo, em um momento qualquer, mas no momento em que estão em uma crise estrutural da sociedade capitalista.

E como encaixar essa teoria na educação do ensino regular atualmente com a dicotomia do ensino da educação do campo? Pode afirmar-se que na idade média não tinha a preocupação de escolarizar o homem do campo, nem de criar escola rurais, a não ser aquelas escolas que estavam nos mosteiros, nos castelos onde abrigavam padres e freiras, nos locais onde eram retiro de religiosos e que esses locais eram o local de ensino para os filhos de reis e rainhas, de quem tinha o título de nobreza ou que eram protegidos pelo senhor mandatário do local.

Assim, neste contexto, já começa a notar que essa prática não foge da realidade no início da idade moderna até os seus meados onde a educação era privilégios de poucos e mesmo assim não eram em todos os lugares. A educação sustentava o poder e não tinha uma forma de agraciar quem mais precisava dela, foi assim por muito tempo e ainda

continua até hoje. Pode notar uma diferença entre a educação urbana (ensino regular) com a educação rural (onde são chamadas de educação do campo). Essa diferenciação consta desde a prática metodológica, currículo diferenciado, e formação dos professores com mais intuito de promover a escolarização e a preparação profissional para poder manipular a terra com técnicas adequada para promover maior condição de produção e ratificação do home no seu habitat natural. Outro fator que incomoda é classificação injusta do que é escola do campo com a escola rural com a escola de ensino regular.

A diferenciação é muito grande quando trata da praticidade, da metodologia, dos objetivos e mais ainda quando trata da organização estrutural física e documental. Existe uma negligenciamento na implementação de modalidade escolares nos municípios brasileiros e muitas vezes dentro do próprio estado. A educação utópica já começa a entrar em contradição dentro desses parâmetros da sua forma de promover a educação do campo. Ainda se percebe que na formação do professor para essa modalidade de ensino não é fornecida com emprego de adequado conforme manda as leis que estão sendo tratada dentro da escola do campo, diferenciando da escola rural e quebrando o vínculo com a escola urbana regular.

Assim percebe a máscara que está dentro da dos objetivos educacionais que começou lá na idade média, perpassou na idade moderna e chegou na idade contemporânea. Precisa conhecer os mecanismos que faz com que a ostentação do poder, do status e a velha doutrina quem tem pode quem não tem vai ser mais uma ferramenta de manipulação de quem está no poder. Dizer que a educação é ferramenta nos dias atuais uma condução necessária ao desenvolvimento é importante, mas precisa saber quem será beneficiado com esse desenvolvimento.

O QUE É EDUCAÇÃO RURAL?

Existe um normativa escrita nos anais dos órgãos que regulamentam a educação no Brasil que a escola do campo é aquela instituição com ensino integral com caráter e objetivos de ensino regular em um período do turno ou outro turno complementar fica a cargo do aprendizado profissional no cultivo da terra ou área em que possibilita a facilidade do cultivo com produção dos seus produtos com maior eficácia com menor tempo e com maior praticidade no lavrar a terra, também o ensinamento do aprendizado por parte dos alunos técnicas de cultivos, trabalho de medição e com equipamento e com

técnicas matemáticas para tal função, escolha de sementes e conhecimento de solo e suas características.

Para SANTOS 2014, a educação para ter uma eficiência na sua conjuntura, deve ser empregada com culturas agrícolas que adeque a cada solo. Assim é o modelo das escolas técnicas de agrícolas, fundação de escolas de família agrícolas por determinada região com parcerias entre municípios, estado, união e comunidade circunvizinhas da unidade escolar.

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) apud Santos (2012), a Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. Diante da citação, cabe compreender esse arcabouço teórico que já nos aponta para a importância do registro da reflexão sobre o trabalho e do exercício da educação como produtora de conhecimento, avaliação como elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação, em especial no contexto da Educação do Campo (SANTOS, 2014, p. 06).

No contexto da citação acima, a educação do campo deve proporcionar aquele indivíduo que está inserido em local onde a preparação intelectual de conhecimento amplo escolar deve ser promovida e também a com a associação de uma educação voltada para o que pode ser uma educação em que promova o seu bem está e condicionar a ter o seu próprio sustento sem precisar abandonar o local onde está inserido. É a chamada educação libertária onde vai associar o conhecimento de mundo amplo escolar com a educação de formação profissional laboral que vai fazer com que o homem dentro do seu espaço seja liberto, seja produtivo e que não vai ser cabresto e nem escada para ser manipulado dentro ou fora do seu espaço natural.

Com a concepção de (MENESES, 2023), que diz que a prática dessa educação difere com que se vê atualmente nos municípios brasileiros, existe uma máscara quando se relaciona a educação do campo com a educação rural ou para ser exato entre a escola do camponês e a escola rural. A condição histórica do aparelhamento educacional do campo, aquela escola que tinha caráter de só fazer ler e escrever o nome para votar nos

candidatos dos coronéis ou no próprio coronel foi deixada no papel para uma educação qualificada, onde pode aprender mais simples de lidar com a lavoura quanto aprender as técnicas mais sofisticadas. Vai depender de cada interesse do governante, da necessidade dos habitantes e da condição da terra para o emprego de culturas adequadas de acordo com o clima, com o desenvolvimento do local onde a escola for inserida. A educação do campo tem maior respaldo nos países onde a tecnologia agrícola tem uma dimensão a enorme, pois a cultura de enraizar o homem do campo com conhecimento igual ao homem da zona rural é uma política pública seria e levada com o uma obrigação nacional. Um país que tem como sua maior fonte de produção, produto de exportação com maior quantidade sendo derivadas da agricultura, quebra de recordes e mais recordes de produção e de exportação, onde a maioria da população que fazem imigração interna vem de área rural e que isso acarreta um inchaço de população nos grandes centros do país e proporciona um desequilíbrio social muito alto, faz necessário o fortalecimento do incentivo maior na educação do campo e da escola do campo.

Essa necessidade está voltada no desequilíbrio da fome, da concentração de renda e na quantidade de pessoas que precisam ter uma forma mais justa na manutenção da sua vida no local onde e reside. Isso é a premissa de países civilizados, no contexto do entendimento de que só quem faz essas transformações é uma educação em que emprega a necessidade de fazer com que o indivíduo seja útil no local onde está inserido, com suas culturas sociais, com as modalidades do emprego do trabalho com uma formação qualificada para atender à necessidade própria e daqueles que fazem parte do convívio social da região através de uma educação com o intuito de promover capacidade de modificar e inovar a vida de quem precisa. (MACHADO, 2017), aborda que na conjuntura histórica da educação na Europa, na Ásia e principalmente nas Américas que foram obrigadas a produzir de forma exploratória as riquezas da época. Assim, com toda essa prática a educação do campo não tem hoje na pratica o que pode promover no objetivo central que é o fortalecimento do homem do campo.

A ESCOLA RURAL E AS SUAS PRATICAS COM MÁSCARA DE ESCOLA DO CAMPO

A palavra rural vem do latim e teve como prática nas épocas medieval onde a maior concentração de pessoas era no interior do grande centro dos reinados e de novas cidades formadas quando a distribuição de terras era destinada aos senhores feudais e boa parte

da nobreza de um reinado. Pode-se entender que todos que moravam longe das metrópoles e aglomerado de pessoas eram consideradas pessoas rurais. Dentro do contexto a palavra rural que dizer que são coisas simples, que na maior parte vem do campo e contemplam as coisas rústicas e simples que vinha de lugares onde tinham a produção agrícola. Através desse ponto de vista, pode-se imaginar que a escola rural, deve ser uma escola simples, sem muitas praticas metodológicas de ensino e que os alunos não possam ter uma educação que vem da dicotomia do que é sofisticado e com um aparato tecnológico e com metodologias avançadas para que o educando possa desenvolver conhecimento adequado com metodologias contemporâneas e desenvolvidas com um real emprego do que é bom para a sua transformação. Assim, é o que pode imaginar de uma educação voltada para a real significação da palavra rural. Assim a diferença da escola do Campo para uma escola rural está evidenciada pela significação do nome de acordo com suas práticas e a forma de emprego de metodologia.

Nesse sentido, considerando que as mudanças na educação, passam também por investimentos nos processos formativos de seus profissionais, o presente texto, fruto de revisão teórica em torno do tema, tem por objetivos: identificar as diferenças entre os paradigmas da educação rural e do campo; descrever os elementos característicos comuns presentes nas práticas da Educação do Campo; compreender a importância da formação inicial de professores(as) para materialização das práticas de Educação do Campo; descrever avanços e contradições na relação entre Educação do Campo e formação de pedagogos(as) (MENESES, 2014, p. 03).

Na prática metodológica é que ver uma diferença predominante entre a escola rural para a do campo, o currículo empregado na rural, segue a mesma que é empregada nas escolas urbanas, com a prática metodológica dos profissionais de educação com as mesmas empregadas na urbana e sem respeita o legado do homem rural.

Na verdade não devia ter a nomenclatura de chamar uma escola de interior de município de escola rural, pois dentro das normativas educacionais, as escolas que são denominadas de rural têm por obrigação de ser uma escola do campo como diz a lei educacional do que trata a modalidade e da pratica desse ensino. Pois a escola de qualquer natureza em que tem por finalidade de educar com ensinamento do que passa o professor, devia também ser em um só âmbito que é a escola do campo. A escola do campo está

sendo um meio de fazer dentro das estatísticas educacionais uma forma de esconder a real situação no que trata a legislação quanto ao cadastramento dessa modalidade junto aos órgãos governamentais educacionais. Como são cadastradas as escolas rurais no censo escolar? Será como são distribuídos os recursos financeiros para a escola rural e para a escola do campo? O entendimento da vinculação e fazer um único modelo de escola que possa atender com uma forma mais objetiva e justa para o homem do campo com implementação da escola do campo e destituir a nomenclatura e a natureza da escola rural.

Em meados de 1917 quando aumenta o fluxo de migração da zona rural para a urbana, este passa a ser entendido como problema, pois as aglomerações de pessoas analfabetas nos centros urbanos passaram a serem vistos como empecilhos para o desenvolvimento do país. Assim sendo, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011). Portanto, a escola para essas populações passa a ser planejada sobremaneira no espaço urbano e aplicada na área rural. Na década de 1930 inicia-se uma discussão com maior profundidade sobre os povos que residiam no campo. Na Constituição de 1934, no artigo 156, no parágrafo único é ressaltado que “Para a realização do ensino rural, a união reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Isso fora um passo importante na discussão de oferta da educação para as populações do campo no âmbito da legalidade, no entanto, a efetividade tornou-se um processo moroso e de difícil concretização. Com a Constituição Federal de 1946, a proposta foi de responsabilizar as empresas privadas pelo provimento da educação das pessoas da zona rural que nelas trabalhavam. Isso significou uma desresponsabilização por parte do Estado pela oferta da educação para as populações do campo (MACHADO, 2017, p. 18324).

A escola do campo durante muito tempo foi vista como uma escola só para cumprir uma legalidade constitucional, pois a preocupação de escolarizar o homem do campo não foi com o intuito de fazer com que seja um ser libertário, transformador e ser reflexivo na evolução do habitat onde está inserido. Foi tratada como mecanismo de fazer com que o indivíduo não inchassem os grandes centros e com que pudesse ser de uma forma mais sutil fixado onde mora. A escola continuou ser mais uma vez uma ferramenta de exclusão

e fazer a vontade de políticos e elite dentro de uma sociedade. Também mostra no papel que a política de educação aos longos da história do país sempre tem um motivo para que governos não faça uma empregabilidade dos recursos de formas efetivas e quando não chega a um resultado satisfatório que empurra para a iniciativa privada ou quem encontrar a mercê de governo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO E DAS ESCOLAS RURAIS

A política educacional nacional para a educação rural tem uma dicotomia para a educação do campo, isso vem desde a sua constituição dos objetivos de ação a ser alcançadas, a estrutura física e sua composição dos organogramas interna e externas, da formação diferenciadas dos profissionais do magistério e de licenciaturas que estão dentro da formação da clientela em conhecimentos sistemáticos e assistemáticos para a formação do indivíduo de escolaridade e de formação para a sociedade.

O texto está dividido em quatro partes: na primeira trataremos da Educação do Campo enquanto paradigma em construção. Na segunda, faremos uma reflexão a partir dos elementos característicos comuns nas práticas em Educação do Campo. Na terceira parte buscaremos evidenciar a importância da formação inicial de professores(as) na Educação do Campo. Na quarta parte, apresentaremos alguns avanços e contradições na relação entre a Educação do Campo e a Pedagogia, enquanto espaço de disputa e de materialização de projetos antagônicos de formação (MENESES, 2014, p. 03).

Para estruturar uma escola do campo para atender realmente a clientela como deve estar na configuração de sua empregabilidade, a escola do campo precisa ter uma forma concreta em quanto aos seus objetivos que é escolarizar, dar suporte profissional técnico para poder laborar a terra com trabalho prático e racional, a preparação para o professor ter uma efetiva prática na condução da didática e do conhecimento metodológico para que o aluno possa ter um aprendizado efetivo e a relação desse profissional professor ter o conhecimento pedagógico, de mundo e de metodologia para fazer com que a educação

da escola do campo possa concretizar o seu maior objetivo que é fazer com que esse aluno desenvolva e continue a residir o seu habitat natural.

A escola rural predomina em termo quantitativo superior as escolas do campo, devido ao desinteresse dos gestores dos municípios que tem como prerrogativa em lei, gerenciar a educação básica, desde zona urbana e da zona rural. Sabe que a educação do campo exige mais estrutura, mais empregos na formação dos profissionais da educação, gastos com os profissionais que vão conduzir o aprendizado técnico em relação à prática de manuseio do plantio das culturas, da prática para poder usar equipamentos agrícolas para o trato da terra, etc.

A concepção em que a educação rural ser de uma conjuntura diferenciada para com a aprendizagem e o que devem aprender o homem que vivem em um ambiente rural que deveria ser de forma superficial e com menos ênfase no que deveria aprender, já com o ensino do campo, esse dogma vai cair por terra, porque a concepção do ensino da escola do campo seja muito mais complexa para o sujeito do campo, pois terá uma gama de informação tanto sistemático (o que aprender no ensino regular) para o ensino prático com técnicas de forma como deve ser tratada a terra (ensino de como usar a ciência do plantio e das suas normas e técnicas) para o assistemático com a relação do emprego do que é ensinado no ambiente escolar para o conhecimento do mundo, da labuta com a terra e com a preservação dos seus costumes e das suas culturas. (TARDIF, 1991) o professor não deve ficar fechado em um saber em um plano específico de saberes, neste contexto ficar só na estratégia de profissionalização do corpo docente, precisa de uma verdadeira colaboração entre professores da educação básica, corpo universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Neste contexto os saberes pela experiência passarão ser reconhecido com os saberes curriculares. Portanto, o que deve ser empregado na formação continuada é a pratica da metodologia em que o professor precisar relacionar o aprendizado adquirido pelos discentes (experiências de vida no seu habitat e na arte laboral da terra) e o que o docente tem de conhecimento teórico que aprendeu no conhecer acadêmico, na teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença entre a escola rural para a escola do campo perpassa desde as quatro paredes, onde o professor professa seus conhecimentos didáticos, metodológicos, de

conhecimento de mundo e das ciências naturais, humanas e das ciências exatas. Assim, pode ter uma compreensão que a lei que diferencia a modalidade de escola do campo para escola rural, seria em que esses nomes fossem só geográficos de localização. Mas na prática, o que pode perceber é que o nome também diferencia o emprego de recursos educacionais, a forma como são empregadas às metodologias, as didáticas, os seus objetivos e principalmente o interesse de gestor não proporcionar maior desenvolvimento no espaço geográfico longe do perímetro urbano da cidade. Fugindo de toda normativa que são colocadas em Leis que garantam a diferença de escola rural para a escola do campo. Sem contar que a mesma metodologia, curriculum escolar das escolas urbanas e principalmente com a formação dos seus professores em que não tem uma formação adequada para lecionar na escola do campo ou rural. Não se sabe quais são os interesses dos gestores ou de quem deveriam estar na frente para a mudança da educação do campo ou rural não seja a mesma que é empregada na zona urbana. Portanto, um país agrícola, um país que não vivem da indústria, precisam ter uma política educacional voltada para que a educação do campo seja repleta de escolas do campo e com toda a conjuntura que estão previstas nos anais das leis educacionais desse país.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB 36/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 12/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 13/3/2002, Seção 1, p. 11

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Edu. Saúde, Rio de Janeiro, v7 n. 1, p. 35 -64, marc./jun.. 2009. file:///C:/Users/Ant%C3%B4nio%20Carlos/Downloads/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO_ROSELI%20CALDART%20(1).pdf. 30/01/2023

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, L. C. T. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. SIPD/CÁTEDRA UNESCO. 2017. Parana. Anais, 2017. 18-325. Link: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf - 27/01/2023

MENESES, S. S. DE C. Educação do Campo e Formação Inicial de Pedagogos(as): Desafio e Possibilidades. Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. 28 a 31 de outubro, Natal/RN.
file:///C:/Users/Ant%C3%B4nio%20Carlos/Downloads/_arquivos_4e0cb6fb5fb446d1c92eed8780188_966_EDUCACAO_DO_CAMPO_E_FORMACAO_INICIAL_DE_PEDAGOGOS_AS_DE_SAFIOS_E_POSSIBILIDADES-1.pdf. 30/01/2023.

SANTOS, K. M. .L. Educação rural no Brasil: Um olhar a partir do contexto histórico. IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE. O CINQUENTENÁRIO DO GOLPE 64. Aracaju, 21 a 24 de outubro de 2014. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424131440_ARQUIVO_KatiaMariaLimeiraSantos.pdf - 27/01/2023

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%20C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf. 30/01/2023

Sociologia do corpo

Autores:

Emanuelle Cristina da Silva Fernandes

Especialista em Direito da Criança e Adolescente e Pedagoga Mestranda em Sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UFCCG)

José Marciano Monteiro

Doutor em Ciências Sociais, professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG)

DOI: 10.58203/Licuri.83094

Como citar este capítulo:

FERNANDES, Emanuelle Cristina da Silva; MONTEIRO, José Marciano. Sociologia do corpo. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 177-190. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

O objetivo desta pesquisa é conhecer como acontecem os processos necropolíticos na educação que se volta para a colonialidade do corpo. A ideia central desta pesquisa é refletir sobre a sociologia do corpo (negro, periférico, em situação de subalternidades) e seus processos necropolíticos. Para tanto, buscamos para nosso diálogo da pesquisa bibliográfica os escritos Achille Mbembe (2018), David Le Breton (2007), entre outros. Para tanto, buscamos responder a seguinte questão: Como os corpos negros são concebidos e como a sociologia contribui com essa concepção? Desta forma, conclui-se que a escola é um espaço de interação e de configuração desses corpos, de modo que as ciências sociais se tornam uma ferramenta indispensável na construção de conceitos, categorias e outras epistemologias sobre o corpo e suas diferenças de (cor, etnia, sexualidade, classe, origem, geração e gênero), diante de quem dita o direito de viver e morrer.

Palavras-chave: Colonialidade. Racismo. Educação.

INTRODUÇÃO

O corpo é uma ferramenta de projeção de sentidos, significados e valores, expressão e crenças, que integram a condição de ser humano dentro de um universosimbólico, cultural, político e social, que demarca as fronteiras de singularidades e desconstruções a partir dos coletivos.

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2007, p. 7).

Os corpos dos povos originários, sobretudo o corpo negro, que tiveram suas vidas escravizadas, roubadas, raptadas, encontram-se em um estado de violação dos seus direitos fundamentais institucionalizados, desde o período colonial a contemporaneidade, de modo que se confunde a suas (re)existência.

Mas, então que significa ser “negro”? Mbembe (2020, p. 263-264), coloca esse conceito dizendo que [...] inicialmente é uma palavra, que quanto mais densidade e consistência tiver pode gerar sentimento, ressentimento, sensação a quem se destina. Supõe-se também que ‘negro’ seja um nome, que traduz sina, e relativamente foi dado por alguém, não foi escolhido é algo que fere e representa a posição que ocupo no mundo. Assim, um “negro” é aquele que não pode olhar diretamente o outro nos olhos, é aquele encurralado contra uma parede sem porta, o negro é uma forma decoisificação e degradação, é escuridão.

Portanto, a discussão aqui proposta é sobre a sociologia do corpo (negro, periférico, em situação de subalternidades) e seus processos necropolíticos, que perpassa por uma reflexão do mundo contemporâneo a partir da experiência negra, dos escritos Achille Mbembe, proposto nos livros a Crítica da Razão Negra que o autor apresenta um entendimento da construção de África e Negro a partir de processos históricos coproduzidos a partir da ideia de raça e raça foi constituído como uma ficçãoútil para classificar pessoas. Em Necropolítica, uma política centrada na produção da morte em

larga escala, característica de um mundo em crise sistêmica, vamos dialogar sobre o controle dos corpos de viver e morrer.

Nos escritos de David Le Breton, o autor proporciona a compreensão sobre a corporeidade humana como fenômeno social e cultural.

Buscar-se através desta pesquisa produzir respostas ao questionamento: Como os corpos negros são concebidos e como a sociologia contribui com essa concepção? Assim, temos como objetivo, conhecer como acontecem os processos necropolíticos na educação que se volta para a colonialidade do corpo.

As transformações e reflexões sobre a temática da sociologia do corpo e teve como viés aspectos importantes para a construção de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa que balizada sobre a perspectiva de um olhar crítico-social trazendo ao bojo das discussões, importantes posicionamentos diante da necessidade de promover diálogos e posturas de (re)existência frente aos tempos de regressão social.

A pesquisa se justifica pela necessidade de entendimento das condições de submissão histórica que se expandiu sobre o modo de vida sub-humano em que vivem milhares de corpos negros, tendo suas vidas marcadas pela predominância da dominação branca europeia sobre a educação, uma vez que a educação formal ofertada ainda atua nos moldes da domesticação sem que haja uma relação dialógica-dialética junto às comunidades, onde a escola impõem os valores das classe dominantes, os reproduz, insere conceitos de hábitos, cultura, crença, territorialidade, alimentação, entre outros, silenciando as especificidades da transmissão da nossa cultura, do fazer e ser.

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a medina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí, se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade de árabes. O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. (...) O colono sabe disto (...) “Eles querem tomar o nosso lugar” (FANON, 1989, p. 29).

Dentro desta perspectiva, faz-se necessário pensar que lugar esse corpo negro ocupa na sociedade, pois de acordo com Mbembe (2018), matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, que na prática a soberania costuma ser “a destruição material de corpos humanos e populações.

CONCEITUANDO CORPO

Vivemos em um mundo de sociedade e indivíduos, que a todo tempo promove transformações, subjetividades, expressões e símbolos que permeia o corpo como uma habitação, com pertencimento, abrigo para as emoções que se configura em afetividade e atravessa o corpo, através dos gestos, dos movimentos, relações com os ritos, com o eu e o outro. O que nos leva a compreender esse corpo para além da objetividade, do que palpável, do que produz, como nos diz Le Breton (2007, p. 28), “o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superficial de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais”.

Para manifestar outras concepções da corporeidade humana, na relação com a natureza e da forma como é percebida em diferentes sociedades podemos articular os elementos etnológicos que no âmbito da antropologia cultural e social estuda os fatos e aprecia os dados analíticos das civilizações e suas culturas, o que Le Breton (2007), nos fala é que “em outras sociedades o corpo não é isolado do homem [...]”.

O corpo é uma realidade mutante de uma sociedade para outra: as imagens que o definem e dão sentido à sua extensão invisível, os sistemas de conhecimento que procuram elucidar-lhe: a natureza, os ritos e símbolos que o colocam socialmente em cena, as proezas que pode realizar, as resistências que oferece ao mundo” (LE BRETON, 2007, p. 29).

Entende-se, então, que as diferentes civilizações possuem gestos diversos com múltiplos significados, que pertencem a determinados grupos e concebem uma forma de ser e estar no mundo. “O homem e o corpo são indissociáveis e, nas representações coletivas, os componentes da carne são misturados ao cosmo, a natureza, aos outros” (LE,

BRETON, 2007, p. 30) assim, a carne é o corpo do mundo e o mundo é nosso corpo.

Rompendo o pensamento ocidental, o corpo aqui é um corpo que se alimenta da matéria do imaginário social, o corpo e o homem não se separam, não é um corpo fragmentado, individual, vazio, mas um corpo coletivo.

Le Breton (2007, p. 30), por sua vez, afirma que:

Em sociedades que permanecem relativamente tradicionais e comunitárias, o "corpo" é o elemento de ligação da energia coletiva e, através dele, cada homem é incluído no seio do grupo. Ao contrário, em sociedades individualistas, o corpo é o elemento que interrompe, o elemento que marca os limites da pessoa, isto é, lá onde começa e acaba a presença do indivíduo.

O corpo como elemento de individuação, que permite a separação entre um sujeito e outro, dentro de uma estrutura societárias o "corpo é o elemento que interrompe, o elemento que marca os limites da pessoa, isto é, lá onde começa e acaba a presença do indivíduo". "O corpo funciona como se fosse uma fronteira viva para delimitar, em relação aos outros, a soberania da pessoa" (LE, BRETON, 2007, p. 30).

É a partir desse corpo e das suas significâncias e sentidos que vamos compreender as dimensões e possibilidades dos corpos matáveis, porque são capitalizados e objetificados tomado por uma aparência estética, reduzido a corpo e pele que se apresenta como inferior e superior, tendo como principal embate enxergar o corpo negro, construído por uma visão escravista nos primórdios do colonialismo, numa categoria de sub-humanidade.

Por isso, o termo "negro" é indissociável a categoria de escravidão, "na perspectiva da razão mercantilista, o escravo negro é simultaneamente um objeto, um corpo e uma mercadoria" (MBEMBE, 2020, p. 141). "Como consequência direta dessa lógica de autoficção, de autocontemplação e enclausuramento, o negro e a raça têm sido sinônimos, no imaginário das sociedades europeias", pelo fato de o negro ser este (ou então aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos, sobretudo, quando nada queremos compreender" (MBEMBE, 2020, P. 12).

Assim, segundo EUGENIO (2015, p. 01), enquanto construção social, negro é:

um conceito que designa a imagem de uma existência subalterna e de uma humanidade castrada. Essa percepção econômica da questão racial tem início na fase mercantilista do capitalismo (quando o negro é transformado em mercadoria) e perdura no neoliberalismo.

Pensar o corpo negro, implica decepar nossos pensamentos preconceituosos, combater o racismo sistêmico e desconstruir as histórias elitizadas, brancas e eurocêntricas que nos formaram ao longo dos anos escolares, que contribuíram com a construção de estereótipos e visões alienantes sobre esses sujeitos, seu modo de vida, crença, manifestações, resistências e existências, onde de acordo com Le Breton (2007) o corpo além de lugar de valor é lugar de imaginários, de ligações discutíveis cujas lógicas sociais é preciso compreender.

Nesse sentido, essas relações complexas estabelece uma exclusão em massa que reduz o corpo negro a nada, baseado em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas que marginalizam, fere e mata, pois o “racismo repousa, entre outras coisas, sobre uma relação imaginária com o corpo. Ele finca raízes no interior dos alicerces passionais que alimentam a vida coletiva, alimentam projetos, mobilizações, mobilizam tolerâncias ou violências” (LE BRETON, 2007, p. 72).

A COLONIALIDADE DO CORPO E A NECROPOLÍTICA

Na contemporaneidade torna-se cada vez mais evidente a percepção da padronização do ser humano, tornando o mundo dos sentidos e significados superficiais. Não nos cabe receptor uma perspectiva hegemônica, pautada em uma única visão e centrada nas relações de imposição e superação de uma e/ou outra origem, etnia, cultura, pessoas. Em momento histórico contemporâneo, que tem evocado e provocado múltiplos (des)encontros entre diferentes pessoas e lugares, nos confrontamos com a luta pela sobrevivência diante do caos e violência sobre os corpos marcados pela colonização, marginalização, diáspora.

[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, p. 29). Em Foucault, o corpo é caminho e é por ele que são sentidas as ações das técnicas de poder. Corpo é, portanto, espaço de disputa de disciplinamento e controle. Os aparatos de controle e repressão têm o objetivo de tornar

dóceis e moldar os corpos, e eles podem se realizar através de diversas esferas: educação, saúde, sistema carcerário, polícia, etc. É pela disciplina e repressão que as regras sociais são expostas e o corpo sujeitado é obrigado a cumpri-las.

A noção de “corpo” está sendo conceituada neste artigo como algo que vai além da estrutura física de um organismo vivo, mas sobre a “coisificação” e “objetificação” dos corpos negros envolvendo relação de dominação e conseqüentemente de submissão.

O reconhecimento da ancestralidade traz um simbolismo e um sentimento de pertencimento que dar continuidade as culturas e vivências de um povo. Esse movimento de fazer, ser e está faz parte de um corpo que de acordo com Hampâté Bâ “o ser humano não é uma monólita, limitada ao seu corpo físico, mas sim complexo habitado por uma multiplicidade em movimento permanente (apud, Ramos & Medeiros, 2018, p. 3)”. A tradição considera o corpo humano como uma reprodução em miniatura da terra e, por extensão, do mundo inteiro. Como diz José Gil (2001, p. 56): “no princípio era o movimento”. Ou, como ressalta Pierre Weil (1999, p. 88): “O corpo fala”. E em inconformidade as explorações e mortes do corpo negro institucionalmente ou fisicamente, no Brasil resistência à diáspora e dimensão da conflituosa escravização, continua sendo um desafio, diante das evidências de longas e minuciosas transgressões contra a vida negra.

A colonialidade do corpo exprime evidências sobre os estereótipos e padronizações normativas que ridiculariza o fenótipo negro como feio, as palavras e comparações sempre submissas foram apresentadas representação e estigmatização socialmente construída corporeidade e performatividade do negro, baseada em uma subserviência e coisificação do outro, justificada pelo pensamento de uma suposta raça superior. “A desgraça do homem de cor é ter sido escravizado. A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar.” (FANON, 2008, p. 190).

Este corpo também pode ser resistência, força, produção, visibilidade. A mulher, a criança, o homem, o humano, pode ser o não, mas também um sim.

“Sim à vida. Sim ao amor. Sim à generosidade. Mas o homem também é um não. Não ao desprezo do homem. Não à indignidade do homem. À exploração do homem. Ao assassinato daquilo que há de mais humano no homem: a liberdade” (FANON, 2008, p. 184).

A colonialidade se refere ao vínculo entre o passado e o presente no qual emerge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial, que se moldura no

conhecimento, na autoridade, no trabalho e nas relações sociais intersubjetivas. As formas coloniais de poder não se restringem ao período da colonização, mas se atualizam e são mantidas em diferentes modalidades no decorrer do tempo. A colonização diz respeito à coisificação dos corpos colonizados, ao ter suas “culturas espezinhadas, [...] instituições minadas, [...] terras confiscadas, [...] religiões assassinadas, [...] magnificências artísticas aniquiladas, [...] extraordinárias possibilidades suprimidas” (CÉSAIRE, 2000, p. 43).

Configura-se a “colonialidade do ser” - termo sugerido pelo pensador descolonial Walter D. Mignolo -, responsável por relacionar o colonialismo à não existência do “outro”, que passa a ser submetido a uma negação sistemática e a uma sobre determinação constante de sua essência e do seu ser (STREVA, 2016, p. 34). Conforme aponta Fanon, tanto a inferiorização quanto o sentimento de superioridade são construções socioculturais impostas na colonização - e não essências humanas -, que passam a fazer parte da colonialidade do ser mantida após o período colonial (STREVA, 2016, p. 35). Essa colonialidade do ser traz à tona a camuflagem de um país afogado em discriminações e desigualdade sociorraciais, em um estado de não superação da imposição racial que se mantém além da independência e abolição da escravidão. Os estereótipos raciais foram se fortalecendo, ao mesmo tempo em que foram surgindo novos, que fomentaram representações negativas de crueldade e exclusão e estigmatização socialmente construída da corporalidade e performatividade do negro. Percebe-se, com evidência que a estética, é sim um fator política, padronizada pelo modelo normalizador colonial eurocêntrico branco.

Num país como o Brasil, colonizado por europeus, os valores mais prestigiados e, portanto, aceitos, são os do colonizador. Entre estes valores está o da brancura, como símbolo do excelso, do sublime, do belo. Deus é concebido em branco e em branco são pensadas todas as perfeições. [...] Não têm conta às expressões correntes no comércio verbal em que se inculca no espírito humano a reserva contra a cor negra. “Destino negro”, “lista negra”, “câmbio negro”, “missa negra”, “alma negra”, “sonho negro”, “miséria negra”, “caldo negro”, “asa negra” e tantos outros ditos implicam sempre algo execrável (RAMOS, 1957, p. 193).

E assim se forma e se constitui, a expressão máxima da soberania do poder, que dita quem pode viver e quem deve morrer, em uma relação que subalterniza e leva as classes desfavorecidas e roubadas, condenando-os a morte do ser, sem acesso a política pública de ação afirmativa, a falta de terra, de teto, alimento, educação, saúde, trabalho, profissionalização, também matam a si mesmos.

A Necropolítica nos apresenta a “soberania além de sua significação formal, com direcionamentos contra a luta pela autonomia, mas instrumentalizada generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e sociedade” (Mbembe, 2020). A política é, portanto, a morte que vive uma vida humana. Essa também é a definição de conhecimento absoluto e soberania: arriscar a totalidade de uma vida (Mbembe, 2020, p. 125). É o poder da morte sobre a vida, que configuram as relações de resistência, de luta para viver entre o medo e a insegurança, que parte de uma estrutura política de exclusão para o extermínio.

Vivemos em uma sociedade marcada pela lógica neoliberal, racista e patriarcal. São opressões estruturais e estruturantes da constituição de uma sociedade que surge, para o mundo ocidental, com a exploração colonialista e ainda marca, em todos os seus processos, relações e instituições sociais as características da violência, usurpação, repressão e extermínio daquele período. Essas opressões, por sua vez, não ocorrem no plano abstrato, mas circunscrevem os corpos subalternizados.

Não junto minha voz à dos que, falando em paz, podem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da justiça ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 2002, p. 63).

Freire, contrapondo-se a toda forma de opressão e morte do indivíduo pela ausência de autonomia, lugar de fala e representações e vivências emancipatórias do sujeito, nos permiti (re)coloca-se no mundo de modo a ecoar a voz a partir de um novo olhar. As significâncias através da pedagogia do oprimido permitir posicionar-se criticamente face as problemáticas sociais, culturais, políticas, econômicas, regionais, epistêmicas, que desperta por meio da palavra, um lugar de modificação ativa, onde o ser humano se faz

humano, e ao dizê-la, assume sua condição humana, desconstruindo sua situação de subalternidade, de invisibilidade e de silêncio.

CORPO, PRODUTO DE CONDIÇÃO SOCIAL

A sociologia do corpo constitui um objeto da sociologia especialmente dedicado à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural motivo simbólico, objeto de representações e imaginários (LE BRETON, 2007, p. 7). O sociólogo ainda diz que tanto nas tramas cotidianas, quanto nas cenas públicas, há ações que envolve a mediação de corporeidade desenvolvida a cada instante pelo ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e colocar significações precisas no mundo que o cerca.

A sociologia que tem como objeto de estudo a sociedade, sua organização social e os processos que integram os indivíduos em grupos, em consonância com LeBreton (2007), as sociologias nascem em zonas de rupturas, turbulências e crises, que proporciona compreender determinados conceitos e se aprofundar desses fenômenos.

Para a sociologia o desenvolvimento integral das representações sociais e culturais nascem e se modifica dentro das inquietações difusa no seio da comunidade. Nesse sentido, Le Breton (2007), aponta que nos anos 1960 houve um de forma sistemática um movimento que leva em consideração os diversos ângulos e modalidades físicas que interferiu nas relações do ator com o meio social e cultural aoredor, com a ampliação do feminismo, a “revolução sexual”, a expressão corporal, body-art, a crítica do esporte, a emergência de novas terapias, proclamando bem alto a ambição de se associar somente ao corpo, o que intensificou a entrada do elemento corpo de forma triunfal na pesquisa dentro das ciências sociais, delineado por váriosteóricos:

J. Baudrillard, M. Foucault, N. Elias, P. Bourdieu, E. Goffman, M. Douglas, R. Birdwhistell, B. Turner, E. Hall, por exemplo, encontram frequentemente, pelos caminhos que trilham, os usos físicos, a representação e a simbologia de um corpo que faz por merecer cada vez mais a atenção entusiasmada do domínio social. Nos problemas que esse difícil objeto levanta, eles encontram um avia inédita e fecunda para a compreensão de problemas mais amplos, ou, então, para isolar os traços

mais evidentes da modernidade. Outros, para citar alguns exemplos na França, como F Loux, M. Bernar, J.-M. Bertholot, J.

-M Bronhm, D. Le Breton ou G. Vigarello, dedicam-se de modo mais sistemático a desvendar as lógicas sociais e culturais que se imbricam na corporeidade (LE BRETON, 2007, p. 11-12).

Com o intuito de compreender esse lugar que estabelece o âmago da relação do homem com o mundo, a sociologia está diante de um imenso campo de estudo, o que de forma sistemáticas traz à tona estudos relevantes sobre o corpo. O zelo desses autores coopera até os dias atuais com muitas descobertas e caminhos de possibilidades para compreender o corpo e as variabilidades das definições de corpo, as atividades perceptivas, gestualidade, as técnicas do corpo, as regras de etiqueta, os sentidos, as marcas corporais, os estigmas, as manifestações, os imaginários e subjetividades.

O corpo político, o corpo sujeito, o corpo consumo, o corpo aprendizagem, o corpo concreto, o corpo sentimento, está presente nessa aparência de ser, ter e poder.

o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal (Lê Breton, 2007, p. 05).

Dentro deste cenário de subjetividades, os corpos estão imersos em um conceito de soberania que conforme Mbembe (2020, p. 10), nos estudos sobre necropolítica a soberania não tem em seu projeto central luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência e a destruição material de corpos humanos e populações.

Os campos de morte, violência física e simbólica, apresenta outras configurações inseridas dentro da cidade, dos bairros, das comunidades que não como os centros de concentração, as guerras, mas que mata e viola por meio do martírio na ausência dos direitos humanos, da força excessiva do estado, do silenciamento, da invisibilidade. Mbembe (2020), “[...] Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o

colonizado a uma terceira zona, entre o estatuto de sujeito e objeto, quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é”.

Contudo, a sociologia possibilita realizar questionamentos e estranhamento perante o corpo negro e suas representações, mas essa reflexão profunda propõe perceber o não dito e a construção de um artefato próprio daquilo que subtende.

O próprio corpo não estaria envolvido no véu das representações? O corpo não é uma natureza. Ele nem se quer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê corpos. Nessas condições o corpo corre o risco de nem mesmo ser um universal. E a sociologia não pode tomar um termo como se apresenta para fazer dele um princípio de análise sem antes apreender sua genealogia, sem elucidar os imaginários sociais que lhe dão nome e agem sobre ele, e isso não só em suas conotações (a coleta de fatos analisados pelos sociólogos é rica nesse domínio), mas também na denotação raramente questionada (LE BRETON, 2007, p. 24).

E nesse sentido, podemos afirmar que a sociologia se confronta permanentemente com desafios teórico e metodológicos, na medida que se recria com o objetivo de ultrapassar as condicionalidades dos componentes curriculares, das configurações de escola e ensino, acerca dos objetos de investigação através da prática social na escola.

Haja vista ser no corpo que os/as estudantes experimentam sua condição geracional, de classe, etnia, gênero, sendo, por tanto o que lhes oferece substância para a aprendizagem de pares conceituais sociológicos fundamentais: “natureza e cultura”, “indivíduo e sociedade”, “poder e dominação” são debates nos quais o corpo está necessariamente inserido, concomitantemente são eixos para o ensino de sociologia na educação básica (NOBRE, 2020, p. 82-83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola também, pode ser considerado muitas vezes um espaço de morte inconsciente, que revela a necessidade de redescobrir esses múltiplos corpos que estão invisibilizados, no fundo da sala, na evasão escolar, nas notas no final do semestre, nas desclassificações, no trabalho infantil, na ausência de políticas públicas de direitos e garantias.

A ancoragem do corpo ocorre em uma intrincada rede de relações que, por meio de práticas discursivas, expressam a intencionalidade ao estabelecer representações sociais e crenças, intervindo e criando o mundo em dimensões normativas, expressivas e políticas.

É nesta teia de corpos inseridos no espaço escolar que experienciamos as diferenças, as singularidades do ser demarcados em pelo trabalho, raça, estética, desejo, gênero e consumo.

Por fim, como em um campo de batalha pouco se salvam, mas aqui é só uma perspectiva de vida escrito diante das inúmeras possibilidades de conceber o corpo negro na sociedade brasileira, que apesar das transformações históricas, sociais, culturais, geográficas, políticas e econômicas, ainda se encontra em muitos aspectos arraigadas no colonialismo do passado-presente. Conceber o corpo através da ótica da sociologia é despir nosso imaginário para abrir espaço para o que de fato somos, sem o clarão do racismo, do preconceito, dos conceitos, e das linhas abissais que nos separam. Pois, negro não é nem meu sobrenome, nem nome, muito menos minha essência e minha identidade. Sou um ser humano e isso basta.

REFERÊNCIAS

CÉSAIRE, Aimé. *Discourse on Colonialism [1950]*. Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000, p. 42.

FANON, Frantz. *Os Condenados da terra*. Tradução: José Laurênio Mello, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUfba, 2008

EUGENIO, Rodney William. **Achille Mbembe. Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Editora Antígona, 2014. - Revista Nures | Ano XI | Número 31 | setembro-dezembro de 2015.

FOUCAULT, Michel. **F86v Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete.** Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Do original em francês: *Surveiller et punir. Bibliografia. Direito penal – História 2. Prisões – História I. Título. 77-0328.*

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. *La notion de personne en Afrique Noire.* In: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire.** Paris: CNRS, 1981, p. 181 - 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros.

LÊ BRETON, David, 1953- *A sociologia do corpo / David Lê Breton; 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** 4ª reimpressão/outubro 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica- Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte.** 8ª reimpressão- São Paulo, nov. 2020.

NOBRE, Chari Mileine Brevers Gonzalez. BRUNETTA, Antonio Alberto (org.); BODART, Cristiano das Neves (org.); CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia.** 1. ed. Maceió, AL: Editora- Café com Sociologia, 2020.

STREVA, Juliana Moreira. **Colonialidade do Ser e Corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial.** Revista Antropolítica, n. 40, Niterói, p. 20-53, 1. sem. 2016

O papel do professor na construção da linguagem oral e escrita na educação infantil

Autores:

Francisco Anacleto de Lima

Mestre em Ciências da Educação,
Professor Efetivo do Município de
Itapipoca, Ceará

Darlene Carvalho de Sousa

Graduada em Biologia e Pedagogia

DOI: 10.58203/Licuri.83095

Como citar este capítulo:

LIMA, Francisco Anacleto; SOUSA, Darlene Carvalho. O papel do professor na construção da linguagem oral e escrita na educação infantil. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 191-203. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

O artigo foi escrito a partir de subsídios de pesquisa sobre a linguagem, e nele se faz uma reflexão sobre a importância do trabalho pedagógico na Educação Infantil tendo como foco a linguagem oral e escrita. A linguagem é de suma importância na vida de qualquer ser humano e este artigo visa mostrar o quanto é valioso as crianças aprenderem a linguagem de forma correta. A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Sabe-se que desde o nascimento a criança é envolvida por um universo de linguagens, dentre eles a linguagem oral e escrita cujo espaço escolar é um dos responsáveis de favorecer um ambiente propício para o desenvolvimento dessas que são necessárias a formação do ser humano. A pesquisa parte de uma pesquisa qualitativa, traz como base bibliográfica a partir dos principais autores: FONSECA (2008); GIORDANO (2007); PENNAC (1998); VYGOTSKY (1999), entre outros. O texto fala sobre a importância da alfabetização e letramento da criança, abordando o papel primordial do profissional da educação infantil.

Palavras-chave: Letramento. Linguagem. Educador. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O referido estudo parte de uma análise sobre a importância do trabalho da Educação Infantil acerca do desenvolvimento da linguagem oral e escrita e de algumas atividades pedagógicas que possibilitam que o aprendizado aconteça dentro de um contexto. Subsidiado pelo documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 19), "a Educação Infantil envolve o cuidar, o brincar e o educar, nesse sentido, organizar o cotidiano das crianças nas creches e nas escolas significa proporcionar momentos diferenciados que correspondam às necessidades delas". Dessa forma, é importante que sejam propostas experiências significativas e desafiadoras que promovam o desenvolvimento das habilidades sociais, a expressão, a curiosidade, a criatividade e as interações das crianças.

Nessa perspectiva, estabelecer uma rotina compreensível para as crianças é fundamental, planejar atividades como roda de conversa e roda de histórias constituem situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para expressões de sentimentos e emoções.

Conforme afirma Kishimoto (2002, p. 100), afirma que:

na educação infantil deve-se estimular a utilização da linguagem como meio de comunicação, expressão de pensamentos, de sentimentos e das vivências, representação, interpretação e modificação da realidade. O desenvolvimento da expressão oral constitui um elemento fundamental para posterior aprendizagem da leitura e da escrita. (KISHIMOTO, 2002, p. 100),

Sendo assim, é essencial incentivar as crianças desde cedo a utilizarem a linguagem de forma significativa, para que possam desenvolver habilidades fundamentais para o aprendizado da leitura e da escrita.

O profissional da educação deve conhecer bem a comunidade onde atua e procurar ouvir cada um dos seus educandos, saber como vive em família e seus anseios; depois disso poderá estabelecer um vínculo afetivo ajudando-os a propor o conhecimento significativo

a cada aluno. Como já se sabe o professor age como um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas o que passa a informação.

O educador é um pesquisador que tem o papel de provocar no aluno uma curiosidade sobre qualquer informação para que ele descubra a partir de seus próprios questionamentos, ou seja deve fazer o aluno a pensar e estimular seu senso crítico. Ele é um mediador, ou seja, deve ajudar e apoiar os estudantes a juntos sintetizarem o conhecimento compartilhado, sabendo entender o tempo e a limitação de cada um.

Cada equipe de ensino na escola tem a responsabilidade de falar com a equipe da escola para ajudar os professores a desenvolver seu currículo. Por isso é tão importante que um superior possa ajudar se precisar organizar um plano em poucas horas. Essa ajuda também será usada para aulas escolares. Daí a importância da reunião de gestão com toda a equipe docente para demonstrar o papel desse professor na dinâmica educacional, discutindo como o projeto é elaborado na carteira e como é aplicado na escola, sempre considerando a quantidade para melhorar o aprendizado.

O professor precisa de uma equipe de ensino para ajudá-lo a formar um currículo que fale com toda a equipe de ensino da escola. Portanto, o gestor deve organizar o suporte necessário aos professores no momento do planejamento. Também é importante fazer parte dessa equipe de profissionais experientes na área de ensino. Os planos de aula podem ser complementados ou construídos geograficamente, ou seja, de acordo com as necessidades do âmbito escolar, de modo que a situação real de cada aluno possa desempenhar um papel em seu espaço real.

Os professores precisam de tempo na escola para garantir sua participação. Portanto, as administrações públicas devem investir na dedicação exclusiva dos professores das escolas e garantir sua carga horária remunerada. O planejamento de carreira dos professores deve se concentrar em sua conexão com a escola.

Assim, essa pesquisa visa mostrar a importância do professor na linguagem oral e escrita na educação infantil, sabendo que as atribuições desse profissional contribuem nesse processo educativo. O professor atua como uma ponte na ingressão dos alunos no âmbito escolar desde que tenha suporte, conhecimento e instrumentos que ajudem nesse processo.

Com isso, espera-se aprimorar os conhecimentos desses profissionais com capacitações para levar novas estratégias para que todos aprendam e que venham todos

se sentirem igualmente humanos, quebrando barreiras impostas muitas vezes pela própria criança, pais, colegas ou professores.

A presente pesquisa embasou-se nos seguintes autores: FONSECA (2008); GIORDANO (2007); PENNAC (1998); VYGOTSKY (1999); entre outros autores.

Tendo como processo metodológico a elaboração de uma pesquisa bibliográfica exploratória, com aspecto qualitativo na qual utilizou como análise a interpretação das literaturas envolvidas.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

De acordo com Silveira e Ferreira (2021), a alfabetização e o letramento são fundamentais para o desenvolvimento intelectual de qualquer criança no início da escola, uma vez que por meio da leitura e da escrita, o indivíduo pode sempre aprender mais do que lhe é ensinado. A tarefa do professor é preceder a informação e ajudar o aluno a organizá-la, para que faça sentido em sua vida. Portanto, é responsabilidade do professor proporcionar experiências significativas de alfabetização e letramento, de forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Alfabetização e letramento são palavras-chave no mundo social, pois é por meio da alfabetização que o sujeito começa a se engajar diretamente na alfabetização do mundo buscando tornar-se um cidadão consciente, dominando as leis tradicionais de leitura e escrito em sua prática social.

Essa aprendizagem não tem receitas prontas relacionadas a métodos, pois a forma de aprender de uma criança pode ser diferente da outra. Os métodos aplicados em uma classe podem não ser os mesmos a levar a outra. É necessário usar um método, mas não se pode definir que um é o melhor, ou mesmo o único, porque o que é bom para uma criança pode ser ruim para outra. No entanto, muitos professores não entendem os princípios do método.

Aprofundar o aprendizado e a educação continuada, é importante para o profissional, pois eles tendem a pensar o que é bom para os alunos pode ser gentil com todos e, em última análise, contribuir para a construção de um bom desenvolvimento.

Conforme destacam Oliveira e Silva (2019, p. 44), "o letramento vem se consolidando como uma prática complementar à alfabetização, transformando o ensino mecânico em uma proposta mais lúdica e divertida, permitindo que os alunos aprendam com mais

prazer". Assim, é possível perceber que a utilização de práticas pedagógicas que promovam o letramento pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente para as crianças.

A alfabetização introduz o ambiente cultural e social dos alunos na sala de aula, dando importância o conhecimento prévio e o desenvolvimento de sua visão de mundo, métodos de alfabetização é muito importante para que o aluno conquiste seu espaço na sociedade à medida que cresce o mercado de trabalho autônomo.

ORALIDADE E ESCRITA

A linguagem na Alfabetização e Letramento é a forma de se comunicar uns com os outros, pode ser escrita, oral, corporal e por meio de sinais, não pode ser individual, é necessário que exista um indivíduo que se expresse através dessa linguagem, que é social e se transforma na interação entre pessoas um aprende com o outro e passa para o próximo.

Quando uma criança conversa com outras crianças ou adultos já está se expressando verbalmente. Porém, diferentes instituições têm compreensões muito diferentes da linguagem e de como as crianças aprendem (MACEDO E CUNHA, 2019).

Quanto mais as crianças forem capazes de falar em diferentes situações, como contar o que está acontecendo em casa, contar histórias, passar informações, mas elas poderão desenvolver suas habilidades de comunicação de maneira significativa.

Falar e escrever são práticas discursivas inerentes a diferentes linguagens e comunicação social. A criança está em um ambiente familiar sendo sua primeira exposição à linguagem falada através da interação do discurso social, isso acontece naturalmente em sua vida diária. Os domínios dessas práticas discursivas são importantes para que as crianças construam e gerem o seu conhecimento e, participar ativamente nas interações sociais.

Trabalhar a linguagem constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil. Dada a sua importância para a formação do sujeito, na ampliação dos conhecimentos, interação com outras pessoas e no desenvolvimento do pensamento (FIGUEIREDO E SILVA, 2020).

O educador deve ser um elemento integrado ao grupo, promovendo a socialização, organização e favorecendo atividades programadas sem perder de vista os interesses e

necessidades das crianças sempre interessadas em aprender, experimentar, explorar e questionar.

Para Soares (2003, p. 24):

[...] **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma, **letrada**. (Grifo do autor).

Segundo alguns estudiosos o letramento deve acontecer já nos primeiros momentos de vida, pois a criança vive em um mundo grafocêntrico, ou seja, a escrita como centro de tudo, mas por outro lado temos também a leitura visual, onde as crianças por onde passa veem imagens que chamam sua atenção e assim com os olhos já fazem a sua própria leitura. Mas para que se haja um bom desenvolvimento do letramento no processo ensino/aprendizagem isso deve ser trabalhado desde seu primeiro momento em casa com os pais em seu convívio e aperfeiçoado com os professores de forma paciente e criativa. (NOGUEIRA, 2021).

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A PARTIR DO REFLEXO DA LITERATURA INFANTIL

Segundo Soares e Silva (2020, p. 23), é importante que a criança tenha "condições favoráveis para o desenvolvimento de suas potencialidades, por meio da interação com adultos e outras crianças, construindo seu próprio conhecimento, desenvolvendo sua criatividade e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, é fundamental para o desenvolvimento infantil, momentos prazerosos de aprendizagem como as trocas de experiências, a contação de história e o faz de conta.

No universo em que se vive, as crianças são expostas ao mundo da escrita. Assim ela começa a descobrir os aspectos funcionais da comunicação escrita e desenvolve interesse e curiosidade pela leitura e escrita.

Para aprender a escrever, a criança deve conhecer dois processos: o que a escrita representa e como escrever. Elas também devem ser expostas a uma variedade de textos em seu dia a dia de acordo com sua faixa etária, para que possam construir habilidades de leitura e desenvolver a capacidade de escrever sozinha. Geralmente as crianças usam livros infantis, revistas, quadrinhos, rótulos etc. para ler o que está escrito. As crianças menores sempre demonstram interesse por material escrito, folheando livro, imitando as vezes histórias que leem ou apenas vendo, ou seja, antes mesmo de saber o que estão lendo elas já criam ideias em suas mentes referentes muitas vezes as imagens lá contidas.

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornaram-se parte das aquisições do desenvolvimento, independente da criança. (VYGOTSKY, 1999, p.177-118).

Nessa afirmativa o aprendizado que leva o desenvolvimento da criança está relacionado ao ambiente em que ela se relaciona interferindo na formação e/ou transformação do seu cognitivo. Falar e escrever são práticas para relatórios de desenvolvimento do aluno observando as situações que vivenciam em seu cotidiano.

As atividades de linguagem oral favorecem nas crianças a ampliação do vocabulário, aumentando o seu potencial de comunicação e compreensão. Por isso, o educador deve

proporcionar oportunidades de falar, contar algo que ocorreu fazer e responder perguntas na Roda de Conversa. Sabe-se que a linguagem oral precede a escrita e deve estar presente em muitas atividades da rotina da Educação Infantil, além da roda de conversa o educador pode planejar atividades como hora da novidade, roda da história, dramatizações, faz de conta dentre outras, dando oportunidades a criança de expressar-se oralmente. O educador deve atuar como mediador das conversas, encaminhando os assuntos e objetivando desenvolver a linguagem oral, estimulando habilidades sociais e proporcionando a aquisição de conhecimentos em todas as áreas do conhecimento.

As histórias estão carregadas de símbolos, emoções, sentimentos, ideias e fantasias. Falamos de questões do ser humano como: nascimento, amor, conquistas, desafios, sentimentos, derrotas, morte e outros. Por isso nos tocamos desde a mais tenra idade. Ao contar histórias, passeamos por paisagens diferentes e nos identificamos com as emoções e características dos personagens. Podemos imaginar como príncipe ou princesas, bruxas ou mago, rei ou mendigo, lobo mal ou chapeuzinho. Enfrentar monstros e furacões, descobrir labirintos e tesouros. Por meio das histórias compreendemos as relações, amadurecendo sentimentos, aguçamos sensações e ampliando nossos conhecimentos sobre este vasto mundo. Assim, narramos, somos narrados pelas histórias. (FONSECA, 2008, p. 11).

Fonseca, (2008) relata o passeio que ocorre na imaginação através da leitura, que leva a dramatizar os personagens de uma determinada história para melhor entendimento do texto. A leitura e a contação de história alimentam a emoção e a imaginação, provoca na criança prazer, admiração a beleza, observação, alteração entre fantasia e realidade. A atividade de ler ou contar uma história tem grande importância para o futuro desenvolvimento da competência da leitura e da escrita, mas ler e contar história não são a mesma coisa é necessário ao educador planejar o que deseja para o momento da atividade com as histórias infantis.

A leitura de história pelo educador proporciona aproximação com a produção literária permitindo que a criança conheça o mundo da literatura Infantil. Através da contação ou leitura de histórias a criança deve ser incentivada a participar, fazer pesquisa, interpretar oralmente a história e fazer comentários. O educador deve selecionar livros e histórias infantis de acordo com o interesse das crianças, criando um ambiente estimulante e um

clima afetivo, incentivando-as a ter contato com os livros, proporcionando espaço de fácil acesso para o manuseio, a observação, o reconto e a criação de novas histórias, tudo isso faz parte da Alfabetização e Letramento da criança.

Para as crianças da primeira infância é importante que as histórias sejam curtas, interessantes e despertem a imaginação, tenham uma linguagem simples e clara, proporcionem ensinamentos e ajudem a adquirir conhecimentos. A leitura é um ato cultural e social, e desde pequenas as crianças podem construir uma relação prazerosa com a leitura, o educador deve servir como referência de comportamento leitor, criando diversas situações na rotina que proporcione às crianças a oportunidade de participar dos atos de leitura.

De acordo com PENNAC (1998, p. 21) “É preciso ler, é preciso ler. E se, em vez de exigir leitura, o professor decidisse partilhar sua própria felicidade de ler? O que é isso felicidade de ler?”

Outro ponto a se atentar na escola é a forma como a literatura é apresentada à criança. É importante que as escolas sejam dinâmicas e explorem a literatura infantil. Quando os professores demonstram prazer e alegria em determinadas atividades, ele também despertou esse sentimento nos alunos que o observavam. As ações do professor são tão importantes e valiosas no sentido de ser um exemplo às crianças sendo observado e seguido por elas. Promover a leitura nas escolas é responsabilidade de todos os professores, e não apenas de alguns específicos. Portanto incentive a responsabilidade de ler. É isso que o autor PENNAC (1998, p.21) tanto ressalta com seu texto.

PAPEL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cabe o professor com todo o seu conhecimento demonstrar a felicidade de ler e partilhar o prazer da leitura. A linguagem oral e a escrita devem ser potencializadas de forma integrada e complementar. O profissional da Educação Infantil é responsável em desenvolver atividades diversificadas que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades. É importante ao alfabetizar e letrar garantir na rotina da Educação Infantil situações que explorem a utilização dessas linguagens.

Pensar nas estratégias de leitura e contação de histórias é fator primordial para o encantamento das crianças. Criar um ambiente propício acomodá-las de forma que todos possam ver e apreciar as imagens e o texto, ler ou contar a história com bastante ênfase

(emoção, surpresa, diversão, conforme a história escolhida). O professor deve desenvolver atividades diversificadas para o momento da história, leitura, contação, leitura de imagem, teatro de fantoche, dramatizações, histórias contadas dentre outras. O educador deve escolher histórias interessantes, que desenvolvam as sensibilidades, a solidariedade, a compreensão, e a prática do bem, que despertem a imaginação, o pensamento lógico e propicie um repertório rico para o desenvolvimento da competência oral e da escuta do educando.

Sabe-se que a Educação Infantil envolve o cuidar, o brincar e o educar, nesse sentido, organizar o cotidiano das crianças nas creches e nas escolas significa proporcionar momentos diferenciados que correspondam às necessidades delas. Propor experiências significativas, desafiadoras que promovam o desenvolvimento das habilidades sociais, a expressão, a curiosidade, a criatividade e as interações (OLIVEIRA ET AL., 2021).

Nessa perspectiva, estabelecer uma rotina compreensível para as crianças é fundamental, planejar atividades como roda de conversa e roda de histórias constituem situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para expressões de sentimentos e emoções. Na educação infantil deve-se estimular a utilização da linguagem como meio de comunicação, expressão de pensamentos, de sentimentos e das vivências, representação, interpretação e modificação da realidade. O desenvolvimento da expressão oral constitui um elemento fundamental para posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Em muitas regiões do mundo a tradição oral sempre foi a principal fonte de comunicação com o passado. Muitas fontes históricas e culturais descansam sobre a transmissão oral. Esta sempre encaminhou os mais novos para raízes locais permitindo a participação na coletividade. Antigamente, por meio da tradição oral, iniciavam-se meninos e meninas nas palavras evocadoras cujo fator preponderante era a tradicionalidade, que por sua vez implicava na historicidade. (GIORDANO, 2007, p.55).

Giordano (2007) afirma que a linguagem oral é o principal meio de comunicação com o passado que leva os mais novos a suas raízes levando-os a uma coletividade que implica na tradição da história. O profissional da Educação Infantil deve garantir espaço na rotina para um trabalho permanente com a leitura e contação de histórias nesse movimento, as

crianças progressivamente se apropriam da linguagem oral, aprendem a se expressar, enriquecem seu vocabulário e descobrem o universo da escrita.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, se elas escutam histórias desde a primeira infância, provavelmente adquirem gosto pela leitura e pela escrita. Esta é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento da leitura, pois ao escutar uma história as crianças se inteiram do conteúdo e entram em contato com a linguagem escrita e oral e suas características. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor e ampliar o conhecimento sobre o mundo que a cerca.

É papel do educador infantil ser mediador nas vivências das diversas linguagens junto às crianças, possibilitando interações significativas, estimulando o vínculo afetivo, como também o despertar da criança para o desenvolvimento de comportamentos leitores. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita é fundamental para que as crianças ampliem sua participação e inserção nas diversas práticas sociais, nessa perspectiva é importante que o professor desenvolva atividades diversificadas que possibilitem e contribuam para a aprendizagem dessas linguagens. Assim, planejar experiências significativas que contemplem diferentes interações considerando momentos coletivos e individuais que promovam a aprendizagem da linguagem oral e escrita faz-se necessário na aprendizagem leitora dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino aprendizagem atual, requer a utilização de metodologias que estimulem a busca pelo os conhecimentos de forma prazerosa. Assim, o texto trouxe a reflexão sobre o papel do professor no processo da educação, mostrando assim, seu destaque e sua importância para a sociedade.

Nesse contexto, uma nova versão de professor atual, inclusivo, traz o desafio desse profissional conhecer cada vez mais o seu aluno e sua realidade vivida para assim fazer um trabalho com excelência, mostrando que ele está lá para ensinar e mais do que isso para aprender com cada situação encontrada. Além do mais, também focado na importância de uma boa capacitação para esses profissionais, um acompanhamento minucioso que venha trazer benefícios para toda a equipe pedagógica, na qual um bom trabalho só pode ser feito com um bom planejamento e boas capacitações.

O papel do professor em alfabetizar e letra ensinando uma oralidade e escrita na educação infantil vai além de simplesmente inserir o aluno em sala de aula, incluir é dar todo o suporte e condições necessárias para que o educando participe de atividades dentro e fora da sala de aula, gincanas, festas, entre outras atividades propostas pela escola, mesmo sabendo que pra isso seja necessário recursos e materiais apropriados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DCEI, 2013.

FIGUEIREDO, Renata Alves de; SILVA, Edna Lúcia da. **A importância da educação infantil no desenvolvimento integral da criança**. In: Anais do VIII Encontro Científico de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil - ECEAD/UAB, 2020. p. 16-22.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIORDANO, Alessandra. **Contos que Curam - A Tradição Oral Como Fonte de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACEDO, Laura Antunes; CUNHA, Maristela Oliveira. **Linguagem, cultura e educação infantil: concepções, práticas e desafios**. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2019. p. 19-29.

NOGUEIRA, Patrícia de Oliveira. **O letramento visual e a formação do leitor na educação infantil**. In: Anais do V Congresso Internacional de Educação, 2021. p. 70-78.

OLIVEIRA, Cristiane Pereira; SILVA, Edilene Maria de Oliveira. **O letramento e sua relação com a alfabetização na educação infantil**. In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2019. p. 41-50.

OLIVEIRA, J. L. et al. **Brincar na Educação Infantil: uma análise dos estudos publicados em periódicos nacionais e internacionais entre os anos de 2015 e 2020**. Práxis Educacional, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 70-87, 2021. ISSN 1983-2872. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9512/7342>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SILVEIRA, Carolina Cunha da; FERREIRA, Marília Costa. **A importância da alfabetização e do letramento na educação infantil**. In: Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2021. p. 27-34

SOARES, Aline da Silva; SILVA, Aparecida Gomes. **A importância da educação infantil no processo de letramento**. Revista Docência do Ensino Superior, v. 10, n. 2, p. 20-27, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O sentir e o pensar para o exercício da cidadania

Autores:

Nádia Pires Alves

Mestre em Ciências da Educação,
Professor Efetivo do Município de
Itapipoca, Ceará

DOI: 10.58203/Licuri.83096

Como citar este capítulo:

PIRES, Nádia Pires. O sentir e o pensar para o exercício da cidadania. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 204-212. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

Este artigo tem como objetivo partilhar ações voltadas à sensibilização e emoção de alunos de Artes Visuais da Escola Arx Tourinho, rede Municipal de Salvador, Bahia. Investigou-se como as experiências sensíveis dos sujeitos podem contribuir com as práticas de ensino evidenciando o respeito aos próprios instrumentos e o valor da percepção crítica da realidade. Para tanto, foram realizadas aulas vivenciais com alunos do 9º ano, nas quais foi desenvolvida atividade reflexiva, na tentativa de entender quem somos diante da imensidão da natureza e levantar questões sobre mudanças de atitudes perante a sociedade. Foi percebido que os alunos foram tocados por sensação e emoções que despertaram o pensamento crítico-reflexivo. Reflete-se, então, sobre a importância das potencialidades associadas a um conhecimento prévio, relacionada às vivências e às emoções para (re)significar o aprendizado e despertar a consciência crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Letramento. Linguagem. Aprendizagem. Educador.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo descritivo e exploratório, o qual é parte da dissertação de mestrado intitulada “As poéticas contemporâneas em sala de aula: Um percurso criativo na Escola Arx Tourinho” (ALVES, 2022). Os sujeitos do estudo foram 90 alunos de três turmas de 9º ano na Escola Arx Tourinho, rede municipal de Salvador, Bahia. Neste artigo deseja-se refletir sobre as aulas de Artes Visuais, no qual os dados sensíveis sejam levados em consideração. Com intuito de entender quem somos diante da imensidão da natureza e levantar questões sobre mudanças de atitudes perante a sociedade, foram realizadas aulas vivenciais com XX alunos, nas quais foi desenvolvida atividade reflexiva, tocando os alunos por sensações e emoções que despertaram o pensamento crítico-reflexivo.

METODOLOGIA

A proposta de estudo desta pesquisa se deu através da metodologia qualitativa, em que sugerimos vários percursos e as/os estudantes escolheram seus próprios caminhos. Nesta orientação, o pensamento foi oferecer a ampliação de percepções por vias diversas através de exercícios de análise e criação artísticas. Portanto, a natureza processual foi a essência desta metodologia utilizada, no qual cada objeto de conhecimento conecta a outro conteúdo, valorizando os sentimentos, como o medo que levanta a coragem, numa relação estreita ou como uma trama quando os fios se cruzam no sentido do tear.

Durante as atividades de Artes Visuais, se buscou desenvolver ações focadas no desenvolvimento dos sujeitos pensantes, observando diferentes dimensões do ponto de vista cognitivo e levando em conta o físico, afetivo e emocional, do social e cultural. Utilizamos as aulas para ampliar as percepções e as experiências do sensível, pesquisando múltiplas culturas, que dialoguem com as diferenças, ofereçam espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a transcender os limites escolares. Para sensibilização, foi realizada uma aula de campo reflexiva, na tentativa de entender quem somos diante da imensidão da natureza e levantar questões sobre mudanças de atitudes perante a sociedade. Após a vivência (Figura 1), se buscou analisar, qualitativamente, as percepções dos alunos.



Figura 1. Aula de campo Espaço de silêncio Mãe Natureza, aula de campo no Jardim Botânico, Salvador BA. Fonte: Acervo próprio

A SIGNIFICAÇÃO AO APRENDER

No processo de educação para os anseios contemporâneos, há a busca constante por uma escola que desenvolva integralmente o sujeito, embora argumentar qual o papel da educação solicite muitas considerações, é possível constatar que atualmente ainda se faz necessário passar por reformulações a procura de uma aprendizagem que promova uma percepção de mundo e possibilite a transformação da realidade social. Para analisar o papel da escola, é discutida a linha de pensamento de Vygotsky (2010), que defende a constituição do indivíduo pela interação com o meio em que está inserido.

Para o psicólogo, o homem se forma a partir da interação do ser humano com o meio, numa relação dialética, indivíduo e mundo, transformando o ambiente e vice-versa, porquanto, essa experiência de vida, cada um com seu próprio significado, resulta em novas aprendizagens. O autor sociointeracionista rejeita as teorias que defendem a possibilidade do ser humano já trazer consigo características que se desenvolverá ao longo da vida e as estruturas naturais dos organismos como fator primordial para o desenvolvimento. Acredita no que se refere a dialógica, que orienta a aquisição intelectual e tem origem social, portanto, não pode ser reconhecida como fator natural.

Sendo assim, a partir da premissa do sociointeracionismo, entende-se que o desenvolvimento de uma pessoa acontece a partir de contatos, do convívio com outros indivíduos e suas interferências culturais. Os seres da natureza, bem como tudo que é

produzido, despertam em todos nós diversas emoções, boas ou não, para o nosso entendimento, uma manifestação da atividade dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. Vygotsky destaca que essa

dupla transformação, relações entre o homem e a sociedade, é capaz de desenvolver controle consciente do comportamento em relação às características do ambiente, resultando em práticas planejadas para vida em sociedade.

Partindo do pressuposto que “Este - o mundo - é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais”, citando o prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire pelo professor Ernani Maria Fiori, reafirma-se a importância das coisas da existência para o desenvolvimento humano. Na mesma obra o autor confirma que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021, p.44). Toda aprendizagem demanda a existência de pessoas ou a existência de objetos, conteúdos da natureza ou da cultura a serem seguidos e modificados.

A professora e o professor da contemporaneidade averiguam, repensam, revêm, criando possibilidades que facilite a produção e construção dos estudantes, diante das importâncias e das existências, tornando-os seres capazes de recriar/refazer/rever as suas experiências para enfrentar a complexidade do mundo. Para tal, são provocadas práticas humanizadoras que podem nos ajudar na leitura crítica em busca de uma sociedade justa, solidária e compassiva. Essa condição exige pessoas instigadoras, criativas e inquietas, que sintam interesse em descobrir as suas potencialidades e, assim, descobrir sobre si mesmo e qual o seu objetivo na vida.

Paulo Freire chama atenção para educadoras/es ou aquelas/es que desejam adquirir a habilidade de ensinar: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (p.25) E acrescenta: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa. (2021, p.25). Para o educador ensinar não é transferir conhecimento e conteúdos a “um corpo indeciso e acomodado”, trazer informações para pessoas inertes que tudo recebem como verdades absolutas, sem a prática da troca de assuntos ou acontecimentos. “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 2021, p.28).

Freire adverte-nos para a necessidade do educador assumir uma postura de ser, para tanto, ele precisa tentar pensar na relação entre o que ele oferece na sala de aula e a

inclusão de elementos que sejam realmente significativos e expressivos, vigilante contra posturas desumanas ou detentoras de saber. Assim, busca-se uma prática educadora, que leva em consideração os pensamentos e emoções, mas que não se distancie dos seus valores. Paratá, se pode pensar que “[...] o saber ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização. (FREIRE, 2021, p.13).

Relações dialógicas como abordagem de ensino para a significação ao aprender, levando em conta a escuta atenta, a exposição dos pontos de vistas e o respeito às diferenças, é o que se procura para as nossas aulas de Artes visuais. O diálogo como ponto de partida, seguindo a prescrição de Paulo Freire:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 2021, p. 110).

Para ensinar um certo conteúdo a educadora e o educador, precisam ter competência para fazê-lo, além do preparo científico, com responsabilidade ética e política, ofício de sujeitos transformadores e rigorosamente comprometidas/os com o comportamento atencioso no meio social, incentivando a pensar, a mostrar o mundo e a sugerir a intervenção. Mais do que ensinar “o certo” é ensinar a acessar caminhos, diante disso compreende-se que as práticas requeridas no ciclo dialógico de aprender/ensinar procuram bases na luta e no respeito.

Ainda acerca da prática de ensino, Freire aconselha que o educador [...] assuma uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. (FREIRE, 2021, p.13), uma prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Inexiste método perfeito para o processo de ensinar, no entanto, é importante tentar não restringir a capacidade de desenvolver condições de pensar/repensar criticamente as coisas do mundo, para, no momento adequado, utilizar esses pensamentos na vida. Desafiar o alunado a produzir

argumentos seguros e, principalmente, éticos, para natureza da prática educativa em favor da eticidade como defende Freire: “Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 2021, p.19).

Inquietações e atravessamentos em busca de um caminho através do ensino das artes, que provoque a consolidação de uma sociedade justa, nos levaram a repensar as nossas práticas, procurando usar métodos, técnicas e conteúdos compreendidos em suas totalidades. Por meio da tentativa dessa prática coerente e através do olhar inquietante de arte educadora, vamos, convictas/os da importância da realização do ensino através do diálogo em detrimento da “educação bancária”, que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento, que aqui são referidos apoiados em Paulo Freire (2021). Sob essa ótica, se entende como fundamental a prática dialógica em sala de aula para qualquer componente curricular, e em Artes ainda mais, pela própria pretensão da área, que visa expressar ideias, emoções e formas de ver o mundo.

O ato de ensinar, aponta para uma rota que exige interpretações, com informações dosadas para quem ouve, tornando-se conexões para novas leituras e arranjos. Nesse sentido, acredita-se que dentre as prerrogativas em que a atuação do ensino deve se fundamentar, estão as atividades propostas por intermédio das próprias experiências, baseadas nos próprios desejos e interações com o meio.

A teoria de John Dewey ressalta os fatores sociais, culturais e individuais, afirmando que a formação do conhecimento não se consolida isolada das coisas do mundo, a fim de permitir ao próprio filósofo um resumo do seu pensamento, quando este explica que para aprender é preciso “fazer associações retrospectivas e prospectivas entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que, em consequência, essas coisas nos fazem gozar ou sofrer.” (DEWEY, 1979b, p. 153). Dewey argumenta que se deve “aprender da experiência”, saborear o mundo para aquisição dos conhecimentos, uma hipótese que o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir das experiências. Quando se experimenta esse mundo, testa-se possibilidades e observam-se o que nos rodeiam, sendo possível a compreensão para se consolidar uma aprendizagem.

Torna-se importante salientar o pensamento de Dewey, que demanda conexão entre conhecimento e sensibilidade, tendo em vista o desafio de formar sujeitos críticos. Entrar em contato, ter acesso e produzir no ambiente da arte devem ser, para a/o estudante, práticas que lhe levem a se perceber em um contexto de linguagens e interações de

conhecimentos relacionados à expressão humana no decorrer da sua trajetória estudantil. Com isso, alarga-se a compreensão de que a história e o meio social são construídos, sendo a/o estudante um sujeito ativo nesse processo.

O ambiente fornece a energia necessária ao aprender, desde que se faça dessa energia propósito para quem aprende. Uma relação entre o que se passa e o que nos parece importante, numa capacidade de compreender as informações, os objetivos e métodos, que se transformam em experiências significativas o que se vive, se sente e em consequência torna-se instrução - ou seja, a relação entre as coisas. (DEWEY, 1979a, p. 153). O filósofo trata o conhecimento como uma experiência completa e íntegra e que toda experiência só termina quando cada momento for percorrido, sendo que a conclusão não é alvo independente. Assim, pontua: Confio tanto nas potencialidades de educação quando tratada como desenvolvimento inteligentemente dirigido das possibilidades inerentes à experiência ordinária da vida, que não sinto necessidade de criticar aqui outro caminho. (DEWEY, 1979, p.96). Conforme defende, os conteúdos ensinados são assimilados de forma mais eficiente quando associados aos fragmentos da realidade.

O processo do(a) ensino/aprendizagem baseado no compartilhamento de experiências estimula à reflexão. Dito isso, se faz necessária proposições de atividades que tragam à tona reflexões críticas acerca do contexto dos estudantes, temas pertinentes às suas vidas, pautado na democracia e na liberdade de pensamento, instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças e das/os adolescentes. Essa ordenação acontece de forma mais efetiva quando a informação é associada a um conhecimento prévio, ou relacionada às vivências e às emoções.

O ideário de Dewey acerca da experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Seja qual for o material (ciência, arte, filosofia ou matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética, para unificar a experiência enquanto reflexão e emoção. Isso posto, se entende que é a utilização dos elementos do concreto, vivenciando-os na necessidade urgente de desmistificar a ideia de que existe uma dissociação entre a escola e a vida, que é possível acurar os sentimentos no solucionar dos problemas. O desafio de elucidar, não como uma afirmação de inutilidade da figura do mestre, embora, pautada no diálogo que orienta a autonomia e o seguir em frente, mas da professora ou professor que leva em consideração as circunstâncias da vida. Promover a autodeterminação e o desenvolvimento da consciência crítica, a instrução contra a desigualdade social, econômica, de gênero e racial.

A partir de questões que são tão imediatas na jornada educativa, até esse momento, esta discussão é orientada para uma trajetória mais humanizada, suscitando debates/embates que rejeitem qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero é negação total da democracia e, pior, podem levar a efeitos destruidores como depressão ou ansiedade e até a morte das vítimas, portanto, inexistem justificativas para explicar uma superioridade dos seres.

A proposta é discutir com as/os alunas/os a realidade concreta, ouvindo as falas silenciadas e mesclando diferentes vozes, levantando a bandeira contra qualquer tipo de discriminação, associando ao componente cujo conteúdo se ensina, defendendo pontos de vistas emancipadores. Muitas/os estudantes se encontram em local desprivilegiado, de exclusão e com seus direitos limitados, enfrentando preconceitos e exploração. Diante de tais constatações, o olhar do educador se volta para essas e esses jovens, sugerindo que é possível lutar por uma educação justa, que vise uma aprendizagem com os diferentes tipos de conhecimento e de forma igualitária.

Levando-se em consideração a desigualdade social, o constante apagamento das experiências dos sujeitos excluídos e reconhecendo que nenhum fato, seja ele histórico ou social, é aceitável para ratificar atitudes de superioridade, discriminação e preconceito, o educador faz investimentos na discussão e em práticas que resultam no fortalecimento de laços de pertencimento, de relações de proximidade e do desenvolvimento da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aos estímulos das artes visuais a partir das experiências sensíveis dos sujeitos, revelam uma educação ligadas às experiências da vida. O educador utiliza a sensibilidade, as vivências, a intuição e o pensamento, dirigindo para os sentidos à vida humana. Entretanto, vários elementos foram surgindo pelo caminho, em alguns momentos enriquecendo a proposta e, em outras situações, fazendo recomeçar, o que não foi um problema, embora tenha sido assustador.

A nossa pesquisa teve base no fortalecimento das potencialidades criativas, corroborando com os valores que falam dos próprios instrumentos e objetos, tendo como propiciador/a o/a professor/a. Isso através da arte, que pela sua própria natureza tem

elementos propositores. Essa foi a essência do nosso projeto, um trabalho investigativo, apesar de não responder aos temas sobre as coisas ordinárias do mundo.

As poéticas pessoais aqui investigadas não deram conta de mostrar todos os quesitos levantados, uma vez que é levado em conta dados sensíveis e estes nem sempre são respondidos. Esses resultados não foram obtidos, pois, é desconhecido de que forma, tampouco em que intensidade as aulas de artes visuais da Escola Municipal Arx Tourinho transformaram as/os estudantes. Só é possível afirmar que algo as/os tocou, quando foram relacionadas às vivências e às emoções, (re)significando e despertando assim o aprendizado e a consciência crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3 ed. São Paulo ed. nacional 1979a

DEWEY, John.. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional (1979b).

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 20 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SOUZA, Marise Berta; ALVES, Nádia Pires; CORDEIRO, Poliana Deusa Almeida **Juventudes brasileiras: questões contemporâneas** / Victor Hugo Nedel Oliveira, Rosane Castilho, org. **Educação, Cultura e Juventude: Experiência sensível nas práticas de artes visuais**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021, p.127-146.

Lições fora da sala de aula: algumas possibilidades de aprendizado junto à natureza

Autores:

Andréa Haddad Barbosa

Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Londrina-PR, integrante do Laboratório dos Anos Iniciais (LAI)

Loamy Magri Chalupa

Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina. Integrante do LAI

Gabrielly Banzato do Nascimento

Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina. Integrante do LAI

Jaqueline Sgarbossa de Carvalho

Especialista em Língua Portuguesa, professora da Rede Municipal de Ensino

DOI: 10.58203/Licuri.83097

Como citar este capítulo:

BARBOSA, Andréa Haddad et al. Lições fora da sala de aula: algumas possibilidades de aprendizado junto à natureza. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 213-226. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

Este texto busca traçar algumas reflexões sobre a importância de viver em espaços naturais e de conectar-se a eles. Além disso, compartilhar as análises de um conjunto de oficinas que foram oportunizadas a crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, em uma instituição municipal de Londrina. O objetivo foi o de promover atividades em contato com a natureza presente na própria escola e em seu entorno e, a partir disso, promover um trabalho interdisciplinar envolvendo as áreas de Ciências, Artes e Língua Portuguesa e, transdisciplinarmente, a Educação Ambiental. Em decorrência desses encontros, a proposta era observar e analisar o comportamento infantil e a sua relação com os conteúdos escolares. O olhar em relação aos encontros/oficinas partiu do entendimento de que a escola é um lugar essencial para promover a conexão da criança com os espaços livres e a natureza que a circunda, pois o contexto sociofamiliar, muitas vezes, não favorece essa conexão de forma mais qualitativa. Como resultados, pudemos perceber o engajamento das crianças nas atividades propostas e o interesse delas aos temas ligados ao ambiente natural e, conseqüentemente, aos conteúdos e atividades escolares, que passaram a ter mais sentido e significado para elas.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Ambiental; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Há uma concentração, cada vez maior, de pessoas vivendo em áreas urbanas não só no Brasil, mas em várias partes do mundo. As cidades se configuram de formas diferentes e, até dentro da mesma cidade, é possível encontrar espaços onde há carência de áreas verdes e outros em que os elementos da natureza aparecem de forma mais evidente e significativa (TIRIBA; PROFICE, 2019). O ritmo frenético da vida das pessoas, a violência e, de certa forma, a nossa própria cultura tem contribuído para o distanciamento das pessoas de vivências em espaços naturais.

Nesse contexto, crianças podem estar cada vez mais distantes de atividades ao livre e de uma vivência em conexão com a natureza. Para as autoras, parte das crianças e dos jovens vive “emparedada”, isto é, eles passam muito do seu tempo em salas de aula, dentro de suas casas e, mesmo em momentos de lazer, optam por se divertir em redes sociais, com jogos e aplicativos, ou na televisão, nos celulares e *tablets*. O mundo fascinante das interações virtuais está presente no universo infanto-juvenil. Ainda não há um distanciamento espaço-temporal para avaliar as consequências desse estilo de vida ao longo da existência das pessoas. Estudos recentes (CHAWLA, 2015; 2020, entre outros), porém, já apontam que o distanciamento do contato com a natureza pode ter implicações negativas.

Sabe-se que o desenvolvimento infantil envolve dimensões biopsicossociais e é diretamente afetado pelo ambiente e pela cultura nos quais a criança está inserida. Sob essa premissa, acredita-se na importância do contato com a natureza para o desenvolvimento infantil e considera-se que essa conexão pode ser explorada e oportunizada também no âmbito da escola e no seu entorno, contribuindo de forma significativa com a Educação Ambiental.

Em vista disso, este texto busca traçar algumas reflexões sobre a importância de viver em espaços naturais e de conectar-se a eles. Além disso, compartilhar as análises de um conjunto de oficinas que foram oportunizadas a crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, em uma instituição municipal de Londrina. O objetivo foi o de promover atividades em contato com a natureza presente na própria escola e em seu entorno e, a partir disso, promover um trabalho interdisciplinar envolvendo as áreas de Ciências, Artes e Língua Portuguesa e, transdisciplinarmente, a Educação Ambiental. Em decorrência

desses encontros, a proposta era observar e analisar o comportamento infantil e a sua relação com os conteúdos escolares.

O olhar em relação aos encontros/oficinas partiu do entendimento de que a escola é um lugar essencial para promover a conexão da criança com os espaços livres e a natureza que a circunda, pois o contexto sociofamiliar, muitas vezes, não favorece essa conexão de forma mais qualitativa.

NATUREZA, LUGAR DE PERTENCER

A necessidade de ter vivências que o coloquem em contato com a natureza, talvez seja algo inerente ao ser humano por ele ser uma das espécies presentes no planeta, é o que argumenta Tiriba (2018). Isto é, ele faz parte da natureza, assim como os outros seres vivos e elementos naturais, e o contato com ela pode conectá-lo a sentimentos de bem-estar (CHAWLA, 2015; 2020, entre outros). Algumas autoras apontam que essa vivência não representa algo acessório, mas uma condição essencial para vida humana quando se pensa em atribuir a ela maior qualidade. Reforçam, ainda, que deve ser vivenciada, incentivada e promovida desde a infância (TIRIBA, 2018; TIRIBA; PROFICE, 2019; BARROS, 2018, CHAWLA, 2020).

Segundo Louv (2016, p. 23), “Hoje as crianças têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo”. As experiências com a natureza têm se configurado mais no campo da abstração (conceitos) do que na realidade vivida para essa nova geração. O autor argumenta que se vive em uma sociedade de livre acesso às informações, e saber dos problemas das queimadas na floresta Amazônica, da poluição dos rios e mares é algo presente nos contextos escolares e familiares das crianças. No entanto, vivenciar uma trilha na mata, brincar ao ar livre, ir a cachoeiras ou explorar um campo não se caracteriza como algo cotidiano ou até mesmo familiar para um bom número de crianças.

O distanciamento entre as crianças e a natureza se mostra como uma das marcas da crise da sociedade atual. Sua relação com o contributo do desenvolvimento integral das crianças tem deixado de ser parte essencial da infância. Isso evidencia uma desconexão marcada, principalmente, em contextos urbanos, em que essa carência acontece de forma mais expressiva e é perceptível devido a, cada vez mais, as crianças estarem vivenciando

espaços que as distanciam do mundo natural, e, quando o têm, muitas vezes, há pouca conexão ou falta-lhes interesse para explorá-lo.

Louv (2016) costuma utilizar uma expressão que denominou de “Transtorno do Déficit de Natureza” e chama a atenção para as consequências desse distanciamento que atingem principalmente as crianças. Nessa perspectiva, Barros (2018) esclarece que não se trata de um conceito da medicina, mas essa foi a forma que o autor encontrou para dar destaque e uma certa urgência a essa questão que se apresenta na sociedade e que pode ter consequências negativas quando se pensa em qualidade de vida, afetando principalmente as crianças. Barros (2018) e Chawla (2015; 2020) alertam para um conjunto de efeitos negativos que podem ser causados pela falta de tal relação.

A importância dessa conexão dos seres humanos com a natureza vai muito além do sentimento de bem-estar que ela pode ocasionar. Quando se pensa em atitudes de cuidado e de preservação ambiental, é importante considerar a qualidade dessas vivências. Chawla (2020) realizou um minucioso levantamento de pesquisas que abordavam a relação da criança, do jovem e do adulto com o ambiente natural. Um dos aspectos de convergência nos estudos foi que as experiências de contato com a natureza na infância contribuem, de forma significativa, na adoção de comportamentos proativos com o meio ambiente e podem influenciar até mesmo a vida adulta.

Outro fato relatado pela autora é a importância das conexões com a natureza que envolvam aspectos emocionais positivos, pois essas vivências podem gerar sentimentos de bem-estar, de pertencimento, de satisfação e, em alguma medida, podem promover melhora na qualidade de vida das pessoas. Tal condição pode gerar afeição ou estima por um lugar específico e até levar o indivíduo a ações de proteção e de cuidado com esse espaço. Não é raro encontrar exemplos de pessoas que, espontaneamente, cuidam de praças e de outros espaços públicos. Uma ação despretensiosa, muitas vezes, um impulso natural que revela o sentimento de pertencimento a determinado espaço. Vale ressaltar que as situações de vivências e de conexão com a natureza são benéficas em todas as idades, mas a infância é um tempo importante para construir uma conexão mais sólida.

Segundo Barros (2018), o contato com a natureza é essencial para o desenvolvimento infantil. Sua presença permite que um novo olhar sobre a existência humana seja formado, alcançando os valores éticos, morais e sociais dos seres humanos. A autora revela que o convívio com a natureza tem grandes benefícios para a infância, desenvolvendo o bem-estar físico, emocional e social das crianças. Tal relação abre caminho para construir o

senso de pertencimento ao ambiente em que se vive, bem como para que a natureza seja parte importante desse ambiente; não mais um acessório, mas um elemento fundamental para a existência. Isso implica que o convívio com a natureza é essencial para a formação da criança, pois possibilita a construção de ações mais conscientes e críticas perante o mundo.

A conexão da criança com a natureza pode ajudar a estimular a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolhas, o convívio social e favorecer um bem-estar físico e mental (CHAWLA, 2015, 2020). Desse modo, fica perceptível que o vínculo com a natureza precisa fazer parte da construção social da criança, de modo que ela desenvolva o sentimento de pertença ao ambiente de que faz parte (BARROS, 2018).

O contato com o ambiente e com seus seres vivos é chamado, por alguns autores, de condição biofílica. Para eles, esse aspecto é considerado fundamental para o desenvolvimento das crianças. A biofilia pode ser entendida como “[...] uma condição humana que faz as pessoas se sentirem afiliadas à natureza e que induz à busca de relação com os demais seres vivos e processos naturais” (WILSON, 1984, apud TIRIBA; PROFICE, 2019). Embora o termo biofilia seja motivo de polêmica devido a diferentes interpretações, entende-se como uma ligação emocional, afetiva e de pertencimento à natureza e aos seus elementos. No sentido etimológico, *bio* significa vida e *philia* pode ser entendido como amor e afeição. O termo, “ao pé da letra”, pode ser interpretado como amor à vida.

Essas conexões envolvidas por uma dimensão emocional podem ter potencial de alavancar mudanças sociais em direção ao respeito e ao cuidado com a natureza, e a infância é um momento oportuno para construir e despertar tais sentimentos (CHAWLA, 2020). Segundo Tiriba e Profice (2019), o sentimento de pertencimento nasce dos bons encontros. As autoras tecem suas reflexões com base em algumas ideias do filósofo Baruch Espinoza, das quais destacam que os seres humanos afetam e são afetados por suas experiências que se dão por meio da conexão e do encontro com o outro. Os bons encontros acontecem quando se está com alguém ou alguma coisa que fortalece, alegra ou potencializa. Com base nessas premissas, as autoras enfatizam que é visível a alegria, o contentamento das crianças nos espaços livres, a sua curiosidade e atração pelo mundo natural.

[...] alegria que as crianças demonstram em espaços ao ar livre, em contato com elementos do ambiente natural, revela a sensação de plenitude biofílica, o sentido de nossa intervenção é o de defender a proximidade como direito humano, pois, na perspectiva espinosana que vimos defendendo, os humanos, como os demais seres, afetam e são afetados pelo universo circundante (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 10).

O sentimento de pertencimento ao mundo natural envolve muito mais do que compreender a sua importância de forma apenas racional, é preciso que o contato com ele se transforme num bom encontro, que alegra e que potencializa. É preciso formar vínculos. O contexto cultural e o histórico podem ser elementos que promovem ou inibem esse sentimento. Nessa perspectiva, tanto a família quanto a escola possuem um papel importante na promoção qualitativa dessa conexão.

As pessoas se desenvolvem de acordo com os espaços em que crescem ou são inseridas e, automaticamente, buscam o prazer durante o processo de desenvolvimento. Diante disso, é importante que as crianças cresçam em ambientes que potencializam seu contato com a natureza, criando uma relação que construirá vivências e experiências entre o sujeito e o espaço.

A natureza oferece elementos como água, terra, areia, galhos, pedras, entre outros, que atraem as crianças. A interação da criança com esses elementos pode acontecer de forma significativa, que possibilita um encontro de aprendizado e alegria. Em razão de as crianças ainda estarem conhecendo novos ambientes, é importante que explorem a natureza sem intervenção, pois “elas, em seu devir, conhecem sem mapas. Vão traçando-os no percorrer do caminho, no qual os encontros que acontecem deixam nelas suas marcas” (DELEUZE, 1997; PROFICE; PINHEIRO, 2009, apud TIRIBA; PROFICE, 2019).

Tiriba e Profice (2019) trazem o conceito de biofilia como uma forma de revelar o sentimento de pertencimento à natureza, reforçam que parte das crianças do mundo urbano tem o acesso a fauna e flora limitados, diferente das que crescem no mundo rural. Essa diferença do cotidiano faz com que o sentimento das crianças urbanas precise ser trabalhado de forma que elas desfrutem mais da natureza para que a ideia de pertencimento não desapareça. No texto das autoras, há relatos de crianças indígenas e nova-iorquinas que reforçam essa condição biofílica, ou a falta dela, que gera impactos na saúde e no bem-estar das crianças. “Assim, para ambas, a natureza é a própria vida,

sã e/ou adoentada.” (TIRIBA; PROFICE. 2019, p. 15). Na pesquisa realizada pelas autoras, não houve diferença significativa entre as crianças indígenas e nova-iorquinas, 73% da amostra revelou que ambas nutrem bons sentimentos em relação a natureza.

Algumas pesquisas recentes e, até mesmo mais antigas, reforçam a importância da conexão das crianças com a natureza como algo essencial para a qualidade de vida, para o desenvolvimento biopsicossocial e, também, para a compreensão crítica e o fortalecimento de ações de cuidado com o planeta.

Na década de 1970, Kevin Lynch realizou um amplo estudo das percepções de crianças e de adolescentes sobre como vivenciavam, pensavam e sentiam seus espaços, tais como a casa, a escola, os parques, o centro da cidade e outros. A pesquisa envolveu um público de quatro países diferentes: Argentina, México, Austrália e Polônia. O estudo apresentou resultados amplos, e um dos aspectos mencionados reforçou a importância de os espaços verdes serem considerados algo essencial na infraestrutura básica de cidades, não algo acessório. A defesa do autor é de que os espaços livres nas cidades devem ser seguros e acessíveis para a recreação infantil (LYNCH, 1977). Embora seja uma pesquisa antiga, a importância do acesso das crianças aos espaços verdes urbanos já era considerada uma necessidade pelo pesquisador.

Um estudo mais recente, o mapeamento de pesquisas realizado por Chawla (2020), indicou que o fato de alguns adultos possuírem maior conexão com a natureza está relacionado com as vivências na infância. A autora ressalta a importância de a família incentivar essa conexão, pois pode aumentar os sentimentos de pertencimento das crianças ao mundo natural. Entretanto, o inverso também pode ser verdadeiro. Quando não há essa valorização e não se proporcionam vivências significativas para as crianças com o mundo natural, pode ocorrer um distanciamento dessa importante ligação.

Outra pesquisa, realizada por Kharod e Arreguín-Anderson (2018), documentou a mudança dos sentimentos de aversão a elementos da natureza para sentimentos de afeição em crianças em idade pré-escolar. O estudo elencou dois aspectos primordiais que justificaram tal mudança: as interações sociais e as experiências diretas das crianças com elementos naturais, que foram imbuídas por um currículo escolar que priorizava uma ética do cuidado e de experiências do brincar.

Foram destacadas algumas pesquisas que evidenciaram a importância da conexão da criança com a natureza, vivência que não é apenas acessória, mas essencial. Acredita-se

que tal encontro é, de certa forma, responsabilidade da sociedade como um todo, mas a família e a escola podem ter um papel decisivo.

A FAVOR DE ESCOLAS MAIS VERDES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste texto, destaca-se a importância da conexão da criança com a natureza e parte-se da hipótese de que tal conexão é fundamental na formação humana e, de certa forma, imprescindível quando se fala em Educação Ambiental na infância. Acredita-se que a escola pode ser um espaço mais verde, independentemente da quantidade de elementos naturais disponíveis em seu território.

As oficinas de Educação Ambiental (EA) aconteceram em uma escola municipal com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, um grupo de 25 crianças, em um total de sete encontros. A proposta teve como fundamento a vivência em espaços ao ar livre, preferencialmente, com um significativo conjunto de elementos naturais. O pátio da escola e seu entorno são um bom ponto de partida e, às vezes, são espaços riquíssimos que podem proporcionar vivências importantes da criança com a natureza. Considera-se como fundamental o olhar e o sentir desses espaços para poder perceber neles as ricas possibilidades de aprendizagem.

No primeiro contato com as crianças, foi realizada uma Roda de Conversa na quadra da escola. A proposta era fazer a leitura do livro (Abra e descubra! A natureza), mas, antes disso, foi feita a seguinte pergunta às crianças: O que é natureza? A maioria definiu a natureza a partir dos seus elementos, como nomes de plantas, de verduras, de frutas e de animais. Poucos alunos incluíram elementos do reino mineral como pedras (rochas), solo e água. Duas crianças, porém, elaboraram suas definições, que foram além do elencar elementos pertencentes ao mundo natural, apontando sentimentos positivos em relação à natureza e a sua importância. Ambas relataram que a natureza é importante para a vida e compartilharam que, em sua moradia, há um amplo espaço com diversidade de elementos naturais. Pelas suas falas foi possível perceber que a família valorizava esse contato. Isso corrobora o estudo de Chawla (2020), em que a autora aponta o importante papel da família, que pode, ou não, favorecer o sentimento de pertencimento e de valorização dos elementos da natureza.

Como atividade final desse encontro, visitou-se uma pequena área dentro da escola, que não é cimentada e que possui uma diversidade de plantas frutíferas (gabirola, amora, mamão, laranja, pitanga, abacaxi), medicinais (açafraão, alecrim, capim-cidreira, melissa), ornamentais, como a margarida e outras, que não foi possível identificar (Figura 1A).



Figura 1. Etapas da vivência didática. Legenda: A - A descoberta do pé de amora; B - Bonecos e gravetos mágicos; C - Alfabeto da Natureza; D - Entre cores e sabores: vivência com tintas produzidas com pigmentos naturais; E - O laboratório vivo presente na escola; F - A natureza como um espaço para o brincar. Fonte: As autoras (2022).

Ao se adentrar o espaço e explorar esse mundo “desconhecido” dentro da escola, pôde-se perceber o encantamento das crianças pela atividade que, de certa forma, foi o de descoberta. Algumas crianças, ao se depararem com o pé de amora, não hesitaram em se esforçar para pegar e comer as esparsas frutas maduras escondidas entre as folhas; outras também se aventuraram, sem mesmo conhecer direito o que estavam comendo, e algumas, inseguras, perguntavam se podiam comer aquilo. Qual o resultado? Todas as crianças experimentaram, e até os frutos verdes foram degustados. Em outra oportunidade, foram analisadas as características do pé de amora (tronco, folha e fruto), depois foi degustado o seu suco.

Essa vivência remete ao que é defendido por Tiriba e Profice (2019) sobre a importância do bom encontro, que potencializa e que alegra. As crianças revelaram estar bastante envolvidas e, de certa forma, encantadas com aquele espaço pouco explorado na escola. Além do pé de amora, interessaram-se por outras plantas que não conheciam e aventuraram-se a nominar determinadas espécies. Até uma pomba chocando em seu ninho foi encontrada, despertando o interesse de alguns.

Para a outra oficina, as crianças tiveram que coletar gravetos e folhas secas, tarefa com a qual ficaram empolgadas. O encontro foi iniciado com um pequeno relato sobre a vida e a obra do artista Frans Krajcberg, sua poética voltada para a crítica às ações nocivas do homem contra a natureza refletidas em imensas esculturas.

Em posse do material coletado, as crianças construíram gravetos mágicos e bonecos (Figura 1B e C). De forma espontânea, esses brinquedos acompanharam as crianças no horário do intervalo, alguns tinham até nome. Curiosamente, dias depois foi possível perceber que esses objetos ainda estavam presentes nas carteiras e nas mochilas de algumas das crianças, também no intervalo.

Aproveitando as folhas secas coletadas, foi apresentada a artista Susanna Bauer e sua delicada obra com folhas secas de diferentes formas, cheiros, cores e estrutura. Foi muito interessante observar as crianças em contato com esses materiais (Figura 1D e E). De forma intuitiva, observavam, curiosas, suas formas; passavam as mãos delicadamente sobre a folha, sentindo sua textura; outras buscavam sentir seu cheiro ou as quebravam, intencionalmente, buscando perceber sua rigidez. Após essa vivência sensorial, as crianças passaram a explorar as diferentes folhas para construir letras do alfabeto e desenhos inusitados.

A próxima etapa foi a produção de tintas com pigmentos naturais. Visualizaram-se, *in natura*, o hibisco, o café, o açafrão, o solo, as argilas e o colorau (urucum). Conversou-se um pouco sobre cada um deles, estabelecendo relação do seu uso no cotidiano das crianças. As tintas foram produzidas tendo como base somente água. Ao distribuí-las entre os grupos, foi possível perceber certo encantamento com as cores, espontaneamente as crianças buscavam sentir os cheiros e, contrariando a professora, algumas experimentaram os sabores (Figura 1F).

Nesses encontros, pôde-se observar que as crianças, de modo geral, possuem uma curiosidade nata por elementos da natureza e os vivenciam utilizando seus diferentes sentidos: observavam atentamente pequenos detalhes, buscavam sentir os cheiros e as texturas e, até mesmo, experimentavam seus sabores.

[...] é visível a olho nu, nas escolas, nas praças das cidades, em áreas urbanas, praianas, rurais a que as crianças têm acesso: sua atração pelo mundo natural e por seus processos, a busca pela terra, pelas águas, pela areia, pelas árvores, pelo vento, pelas marés... (TIRIBA, PROFICE, 2019, p. 7).

No penúltimo encontro, em posse de uma prancheta, de uma lista de elementos da natureza a serem encontrados e de uma lupa, os grupos de alunos se aventuraram pela área verde da escola, que se transformou em um grande laboratório (Figura 1G e H). De forma desenvolta e sem medo, iam se aventurando no pequeno espaço e, quando elas encontravam algo de interessante ou que estava presente na lista, observavam cada detalhe com a lupa. O tempo passou tão rápido nessa atividade, e alguns grupos não queriam voltar para a sala de aula.

As oficinas foram finalizadas com um dia de brincadeira em uma praça repleta de elementos naturais, próxima à escola. Tal encontro teve a parceria do Movimento dos Escoteiros de Londrina, que, gentilmente, organizou o espaço com atividades de *slackline*, Falsa-Baiana e o Cordão de Ariadne. Todas as atividades foram desafiadoras. No *slackline*, as crianças tinham que caminhar sobre uma tira suspensa e presa entre uma árvore e outra. Na Falsa-Baiana, tiveram que se equilibrar em duas cordas suspensas e presas entre as árvores. Por fim, no Cordão de Ariadne, as crianças tiveram seus olhos vendados e percorreram um trajeto com desafios que as levavam a subir, descer e deslocar-se por

debaixo de alguns obstáculos. A alegria e o contentamento estavam expressamente visíveis a ponto de as professoras da escola que acompanharam as crianças não resistirem e participarem das atividades (Figura 1I e J). Não há dúvidas sobre a potência de vida expressa num bom encontro, que contagia a todos sem distinção.

Essas vivências, tão singulares e possíveis de serem realizadas nas escolas e seus entornos, revelam a importância de promover a conexão da criança com a natureza, a valorização do aprendizado pelos diferentes sentidos (visão, audição, tato e paladar) e do movimento como algo importante para o desenvolvimento da criança e para a promoção do sentimento de pertencimento a esses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses poucos encontros, foi possível observar que as crianças amaram participar do projeto, pois era notável o entusiasmo delas nos dias em que havia aula de Educação Ambiental. Elas perguntavam, frequentemente, durante a semana, se era dia de aula com a professora “da natureza”. Algumas crianças deixaram bem claro o gosto pelo tema: “natureza”.

Já na primeira aula do projeto, houve uma aluna que coletou vários elementos da natureza e os levou para a sala de aula. Ela cuidava deles como se fosse algo muito importante. Nesse dia, quando foi solicitado que listassem os elementos da natureza que encontraram na escola, também percebemos que não houve resistência alguma para realizar o que foi pedido, até mesmo por parte daqueles que ainda se encontravam no nível de escrita pré-silábico e que não se identificavam muito com esse tipo de atividade, já que ainda não estabeleciam relações entre letras e sons. Eles realizaram sua escrita espontânea e ilustraram com bastante entusiasmo os elementos da natureza que encontraram. De modo geral, o aprendizado de conteúdos escolares das Ciências, da Arte e da Língua Portuguesa aconteceram de forma fluida, contextualizada e significativa, transdisciplinarmente, a Educação Ambiental esteve presente em todos os encontros.

Certo dia, um aluno coletou uma folha de samambaia e trouxe para a escola para mostrar, pois ele achou muito interessante o que observara em sua casa: na parte de trás das folhas, havia soros, mas ele não sabia do que se tratava e veio mostrar à professora, achando até que fossem ovos de algum inseto. Em todas as aulas, havia crianças que

traziam diferentes tipos de folhas, “pedras” (rochas), casulo de bicho da seda, gravetos e comentavam sobre o que tinham em suas casas ou em seu entorno.

Na aula em que se realizou um trabalho de pintura com elementos da natureza, pôde-se perceber, também, aqueles alunos que possuíam um lado artístico mais aflorado, que até então, não havia sido percebido. A atividade foi muito significativa para eles, reveladora de talentos.

Ao final do projeto, pôde-se constatar que os alunos passaram a observar melhor a natureza e a se identificar mais com esse tema, algo que se considera tão importante atualmente, visto que eles serão os adultos do futuro, os quais terão papel fundamental nas ações de conscientização e de cuidado com o meio ambiente.

Quando se mencionou a expressão “escolas mais verdes”, em dos subtítulos deste capítulo, não se estava referindo apenas à inserção e à valorização de elementos naturais no limite territorial das instituições, mas, principalmente, à valorização da importância da conexão da criança com a natureza como promotora da vida, de pertencimento, de alegria e de conhecimento, pois os conteúdos disciplinares estão presentes na vida que acontece além das paredes da sala aula. Esse bom encontro vai além disso. Pois, essa conexão é importante para o bem-estar planetário.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. I. A. (Org). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: regatando nossas crianças do transtorno de déficit da natureza**. 1.ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

TIRIBA, Léa.; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688370>. Acessado em: 2 maio 2022.

LYNCH, Kevin. **Growing up in Cities: studies of the spatial environment of adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca and Warszawa**. Cambridge, MA: MIT Press, 1977.

KHAROD, D.; ARREGUÍN-ANDERSON, M. G. From aversion to affinity in a preschooler's relationships with nature. **Ecopsychology**, 10 (4), p. 317-327, 2018. Disponível em:

<https://www.liebertpub.com/doi/epub/10.1089/eco.2018.0044>. Acessado em: 07 set. 2022.

CHAWLA, Louise. Benefits of Nature Contact for Children. **Journal of Planning Literature**, Vol. 30(4), p. 433-452, 2015.

CHAWLA, Louise. Childhood nature connection and constructive hope: a review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. **People and Nature**. British Ecological Society, V. 2, p. 619-642, 2020.

TIRIBA, Léa. Prefácio. In: BARROS, M. I. A. (Org). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

Gestão democrática em discussão: a sua importância no contexto do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Autores:

Junior Neto Santana

Geógrafo e Pedagogo, mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Paulo Sérgio Souza Bulgareli

Pedagogo, mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

DOI: 10.58203/Licuri.83098

Como citar este capítulo:

SANTANA, Júnior Neto; BULGARELI, Paulo Sérgio Souza. Gestão democrática em discussão: a sua importância no contexto do Projeto Político Pedagógico (PPP). In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 227-240. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

O objetivo deste estudo consistiu em analisar a importância da gestão democrática na elaboração e/ou reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando ser um grande subsídio para qualidade do ensino. Partimos do princípio que tratar desse assunto apresenta ser relevante, pois, na maioria dos estabelecimentos de ensino, o tratado com o PPP acaba ficando a cargo do(a) pedagogo(a), secundarizando assim a necessidade de dar voz e vez aos demais envolvidos no processo educacional. Sobretudo, a discussão pode promover inquietações nos leitores, que por sua vez, poderão realizar outros estudos a respeito e assim subsidiar a superação da problemática já citada. Para tanto, o mesmo consiste em uma pesquisa qualitativa e exploratória, correspondente a uma revisão bibliográfica. Ademais, também inclui uma análise documental, haja visto, as bases legais do PPP preconizadas nas políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Elaborar e/ou reformular o PPP mediante o trabalho coletivo e participativo, implica de fato subsidiar uma educação de qualitativa e por via compreendida por todos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Escola. Currículo escolar. Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade muitas pesquisas da área Ciências Humanas, estudam o âmbito educacional, considerando que tratar sobre ele requer a princípio o entendimento básico de que a escola é o ambiente de socialização, propagação de conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, ademais, é claro, construção de novos.

Neste contexto, o processo escolar contém objetivos tanto pedagógicos como sociais a serem alcançados, o que demanda adoção de meios para concretizá-los. O conjunto destes, toma forma e conteúdo no famoso Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PPP é um documento de grande importância para qualquer estabelecimento de ensino, afinal, fazer educação necessita de uma proposta pedagógica, que por ora, é preconizada em diversas políticas educacionais, dentre elas a mais importante do âmbito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Sobretudo, o PPP é um elemento de identidade, tendo em vista que seu conteúdo caracteriza a escola, pontuando que ela é palco de relações contínuas e dinâmicas que ultrapassam o processo de socialização, propagação e construção de conhecimentos.

Perante essas colocações e demais outras, ainda a serem abordadas, que ao tratar sobre o PPP é necessário um olhar clínico e crítico sobre seu processo de constituição. Nessa perspectiva, que o objetivo do presente estudo consiste em analisar o quanto importante é a gestão democrática na sua elaboração e/ou reformulação. Ele se justifica pelo fato de que infelizmente na maioria dos estabelecimentos de ensino, o tratado com o PPP acaba ficando a cargo do(a) pedagogo(a), secundarizando assim a necessidade de dar voz e vez aos demais envolvidos no processo educacional.

Ao abordar e problematizar esse assunto, esperamos promover uma compreensão pertinente, além de provocar inquietações, que por sua vez, poderão levar os leitores, realizarem pesquisas a respeito, e evidenciar e promover o quanto a gestão democrática e PPP são indissociáveis, quando se preza por uma educação de qualidade para todos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização de uma pesquisa se dá mediante um procedimento metodológico, que evidencia sua natureza, o que se espera é sob qual ótica as análises serão realizadas.

Neste contexto, o presente trabalho consiste em uma pesquisa básica e qualitativa, correspondendo a um estudo bibliográfico, que segundo Gil (2002) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...]” (GIL, 2002, p. 44).

Embora se caracterize enquanto um estudo bibliográfico, ele também inclui uma análise documental, haja visto que, tratar sobre a gestão democrática no processo de elaboração e reelaboração do PPP, é indispensável analisarmos as preconizações pertinentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A respeito, Gil (2002), nos contribui novamente, enfatizando que pesquisas elaboradas “[...] com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.” (GIL, 2002, p. 47).

Sobretudo, tanto obras como documentos fornecem diversas informações que por ora cabe o pesquisador analisar e interpretá-las. Isso requer a adoção de uma corrente de pensamento, cujo adotamos o materialismo histórico-dialético, ancorados na categoria de totalidade, que:

[...] justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. (CURY, 1986, p. 27).

Dada citação, seguir a corrente de pensamento e análise do materialismo histórico-dialético, ancorados na categoria da totalidade, implica em considerar a princípio o quanto a educação encontra-se intimamente relacionada com todos os processos ocorrentes na sociedade, principalmente o modo pelo qual se dá a produção da vida material.

Em outras palavras, isso significa que do mesmo modo pelo qual a educação influencia socialmente ela é influenciada por múltiplos condicionantes sociais, o que repercute diretamente no conteúdo do PPP é pela maneira cujo se dá seu processo de elaboração e/ou reformulação.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: BREVE CONSIDERAÇÕES

O processo desenvolvido no âmbito escolar se ampara em diversas prescrições legais, das quais, destacam-se as da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei n° 936), estabelecida em 20 de dezembro de 1996. Dentre tais, destacamos que em seu Art. 3, é estabelecido para todos os estabelecimentos de ensino do país, os seguintes princípios norteadores:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2017, p. 7).

Para o respeito desses princípios, a própria legislação em artigos seguintes, mas especificamente em seu Art. 12, destaca que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência: I de elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]” (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

A respeito, é importante atentarmos ao que Veiga (2009. p. 164) destaca em discutir o assunto: “[...] esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.” Isso significa, definir que tipo de educação que se quer realizar, quais são seus objetivos tanto pedagógicos como sociais, além é claro de ponderar a quem se destina e corresponde.

Da teoria à prática, as ponderações correspondem à elaboração e/ou reformulação do denominado Projeto Político Pedagógico, mais conhecido como PPP. De grande importância no contexto escolar, em sucintas palavras, ele corresponde a um documento representativo e norteador do trabalho executado pelos estabelecimentos de ensino,

englobando a junção de princípios políticos - pedagógicos, voltados pra discussões e reflexões pertinentes ao processo educativo.

Há de entender que o PPP é

[...] o instrumento que define mediante planejamento coletivo os processos da gestão da escola. O projeto pedagógico é, portanto, o veículo do planejamento e a principal ferramenta da gestão. Nesse são definidos, organizados, normatizados e acompanhados os processos de aprendizagem e participação, individual e coletiva, no espaço escolar (EYNG, 2002, p. 06).

Neste sentido, conforme o entendimento de Veiga e Resende (1998) apresentado na obra: *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*, o PPP:

[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA; RESENDE, 1998. p. 7 - 8).

Como podemos observar, os autores contribuem para compreensão que o PPP é um documento norteador das ações realizadas no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, também se apresenta enquanto um subsídio de prevenção e/ou superação de problemáticas. Afinal, a escola é um ambiente de grande dinâmica que por ora, não se isenta de problemas e desafios.

Logo, entendemos que o PPP é um dos principais instrumentos de gestão escolar, cujo, segundo a Secretaria de Educação do Paraná - SEED, em termos estruturais, o mesmo deve contemplar os seguintes elementos:

Diagnóstico: é o momento de conhecer a realidade da comunidade em que a escola está inserida, considerando-se as dimensões econômicas, culturais e a organização social que permeia aquela comunidade.

Conceituação: neste elemento do PPP se explicita qual o entendimento do coletivo escolar acerca do conceito de homem, mundo e sociedade. É aqui que se define qual escola se quer, para quem é a escola, bem como qual transformação social se quer e como concretizá-la.

Operacionalização: neste elemento, a escola deverá inserir todas as ações estabelecidas para atingir os objetivos elencados no elemento conceituação. É neste momento que devem ser descritas as atividades ofertadas, onde, de que forma e com qual objetivo a proposta será desenvolvida (PARANÁ, 2014, p. 7-8).

Ao apresentar esses três elementos, o PPP se constitui enquanto documento de identidade da escola. Por conseguinte, perante seu conteúdo, conseguindo de fato caracterizar o estabelecimento de ensino que pertence, pontuando qual o conceito de educação, homem e sociedade que se preza.

A empregabilidade do PPP se dá em todas as circunstâncias no cotidiano escolar, que a princípio é dinâmico, sendo influenciado, diretamente pelos múltiplos condicionantes/determinantes sociais, que a cada dado período histórico apresentam-se de maneiras e com diferentes intencionalidades, provocando sobretudo, um novo pensar sobre a educação.

Por esse motivo, que o PPP não pode ser um documento elaborado uma única vez e engavetado. Necessita ser dinâmico tal como o processo de relação sociedade e educação. Reformular/reelaborar corresponde a um ato de adequação da escola ao período histórico vigente, afinal,

[...] a proposta pedagógica é a ponte que liga/conecta escola e sociedade, que exige uma reflexão constante e permanente e que propõe meios para desconstruir paradigmas, restaurar princípios e se desdobrar em novos conhecimentos (EÇA; COELHO, 2021, p. 7).

Logo, atentamos ao fato que o processo de elaboração e/ou reformulação do PPP não é algo que ocorre do dia para noite. Demanda muita cautela e um olhar clínico e crítico sobre todos os elementos atrelados. Ademais, é importantíssimo que professores, alunos, gestores, familiares, demais profissionais da educação e comunidade, estejam inclusos, no sentido de participação e colaboração.

Sobre este envolvimento, faz necessário considerar que:

Não é uma tarefa simples envolver toda a comunidade escolar, mas cabe à gestão promover um clima institucional saudável que desperte e todos o compromisso e a corresponsabilidade em melhorar as condições do ambiente escolar, com intuito de formar pessoas com senso crítico e que darão continuidade ao processo de intervenção e de contribuição com o desenvolvimento escolar e social (NASCIMENTO; NASCIMENTO; LIMA, 2020, p.127).

A questão levantada, refere-se ao contexto do princípio da gestão democrática, que traduzida pela participação coletiva de todos que compõem a comunidade escolar, objetivamos tratar a seguir.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: AFINAL, O QUE É?

Toda escola deve conter seu PPP, que por síntese traça sua identidade, o que logo ressalta a necessidade que todos que compõe a comunidade escolar participem e colaborem no processo de elaboração e/ou reformulação dele.

Referimos à gestão democrática, que conforme sua própria denominação conota, refere-se gerenciar a escola mediante a participação dos alunos, professores, demais profissionais, família e comunidade. Sobretudo, consiste em um princípio norteador do fazer educacional preconizado por diversas legislações.

Dentre tais, citamos inicialmente a nossa Constituição Federal (CF) de 1988, que em seu Art. 206, preconiza que a gestão democrática, conforme demanda a lei, consiste em um princípio base do ensino público, devendo assim, ser respeitado. (BRASIL, 2020). Preconização essa, que é reafirmada com a LDB em 1996, cujo destaca-se seu Art. 14, apontar que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - **participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola**; II - **participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes** (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

A gestão democrática tal como é defendida pela LDB, corresponde a inclusão de todos integrantes da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e funcionamento da escola. Ademais, ela “[...] proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação.” (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

De outra maneira, Libâneo (2004) defende que a gestão democrática propicia uma compreensão consciente de toda comunidade escolar sobre a escola e sua dinamicidade, que por ora, traz em bojo o entendimento que para uma educação de qualidade, a participação e colaboração de todos, é fundamental e indispensável.

Neste contexto, a gestão democrática se contrapõe ao individualismo e autoritarismo no âmbito educacional, como Veiga (2004) é objetiva em ponderar que:

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executor (VEIGA, 2004, p 19).

A autora, nos leva compreender que a escola é de todos e para todos, cujo não deve haver espaço para falas tal como o ditado popular “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. A empregabilidade da gestão democrática, consiste sobretudo, em atender os interesses coletivos e não os individuais.

Por isso, a gestão democrática tem a *transparência* como um dos seus elementos, haja visto que, ela “[...] firma a dimensão política da escola, sua existência pressupõe a construção de um espaço público vigoroso e aberto às diversidades de opiniões e concepção de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos com a escola” (ARAÚJO, 2000, p. 155).

Observamos que Araújo (2000), provoca o entendimento que a gestão democrática reconhece a escola enquanto ambiente diversificado e por ora, vê uma grande possibilidade melhoria da educação quando a democracia, participação e colaboração se sobressai nessa condição.

Não nos limitamos em compreender que a gestão democrática, só prevê a participação e colaboração da comunidade escolar no que se refere apenas às questões pedagógica. Sua defesa também inclui em bojo o gerenciamento de diversos aspectos, tais como: utilização dos recursos materiais e financeiros.

A gestão democrática é uma prática que preza pela coletividade sob luz da democracia, correspondente a uma maneira de:

[...] organizar o funcionamento da escola pública nos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos no processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2006, p.22).

Em virtude disso, tratar da gestão democrática significa compreendê-la como uma prática daqueles que se preocupam com a educação, emancipação e desenvolvimento humano. Por conseguinte, encontra-se dispostos para que justos delineiam meios para a qualificação do trabalho exercício pela escola.

O PPP SOB A LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA NECESSIDADE INQUESTIONÁVEL

Compreendemos que a escola é o ambiente de socialização de conhecimentos, ou seja, o local onde se faz educação enquanto processo sistematizado que provê de cultura historicamente produzida pelo homem, o que leva corresponder a uma prática social de atualização cultural e histórica (PARO, 1998).

Para além, a escola enquanto espaço educativo, constitui uma comunidade que por ora, não se compõe apenas por professores e alunos, como muitos pensam. Inclui-se também, demais profissionais, família e sociedade. Esses que devem estabelecer uma relação dialógica e contínua.

Isso significa, que todos os que compõe a comunidade escolar, devem fazer parte do processo educacional, sendo ativos, no sentido de participação e colaboração. Referimos ao que se denomina gestão democrática, de grande relevância, principalmente quando a questão é o proceder de elaboração e/ou reformulação do PPP.

Lembramos que o PPP “[...] é o principal ponto de referência para a construção da identidade escolar e dos profissionais que nela atuam, assim como é a base para a formação de futuros cidadãos críticos, profissionais éticos e qualificados.” (AZEVEDO, ANDRADE, 2012, p. 205). Logo, justifica-se sua necessidade que diversas legislações preconizam, tal como a LDB.

Por tratar de um documento que registra a identidade da escola, obter o PPP sem ter como base o princípio da gestão democrática, significa não reconhecer de fato quem à constitui, e por outro lado corrobora para que os rumos dela sejam trilhados na individualidade.

Inclui-se nesse contexto a realidade de muitas escolas brasileiras. Referimos ao fato de o PPP ser entendido como incumbência apenas dos pedagogos(as), como os únicos responsáveis em definir que tipo de escola pertence. Por consequência, fragilidades no fazer educacional tornam-se mais passíveis e evidentes.

Nessa perspectiva, é mais que importante, e sim imprescindível, entender que gestão democrática:

[...], parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos. Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos (LÜCK, 2006, p. 22).

Como o autor acentua, a gestão democrática dá base para o sucesso do trabalho educativo, partindo do pressuposto que não só os professores e/ou gestores devem se preocuparem com a educação, mas sim todos. Analogicamente, é no sentido do seguinte ditado popular: “juntos somos mais fortes”, que o princípio prevê a qualidade da atividade escolar.

Ademais, a colocação de Lück (2006) contribui para defesa que a gestão democrática aliada ao PPP, sustenta um estado de transparência e consciência sobre a que tipo de educação defendemos. A respeito, Gracindo (2009, p. 144), em sua pesquisa intitulada: *O*

gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação, discorre que a:

[...] gestão democrática está alicerçada no sentido dado à própria educação, pois ao optar pelo sentido da solidariedade, inclusão e emancipação sociais, como fins da educação, a gestão escolar se conforma como instrumento de transformação social, caso contrário, ela passa a imprimir o sentido de competitividade no interior da escola, ratificando a exclusão social e escolar, sendo, desse modo, mecanismo para manutenção da realidade social vigente, negando a educação como direito inalienável do cidadão.

Assim, a gestão democrática corrobora diretamente para que os predicados sociais do sistema capitalista não se tornem ainda mais vigorantes no interior da escola. Na contraposição, ela “[...] expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.” (CURY, 2007, p. 494).

Por esse motivo, defendemos o quanto relevante a gestão democrática é no proceder do PPP, não só em sua elaboração e/ou reformulação, mas também na sua implementação, afinal, ele dever ser um “documento vivo” na escola e não engavetado.

Enfatizamos que o PPP deve ser dinâmico de maneira no qual realmente registre a identidade da escola. Para tanto, exige-se ainda mais a gestão democrática como base de sustentação, considerando que, do mesmo modo que a sociedade se modifica, por consequência, a comunidade escolar também. Assim, a participação e colaboração de todos que à compõe, possibilita à atualização desse documento, tal como se expressa o estabelecimento de ensino que pertencente.

No entanto, atentamos ao fato que a concretização da gestão democrática no “chão da escola”, não é uma tarefa fácil como pode parecer. Requer e exige, principalmente dos gestores, muito comprometimento e claro, entendimento do quanto esse princípio quando fomentado e respeitado, subsidia uma qualificação da educação.

A inclusão dos alunos, professores, demais profissionais da educação, família e comunidade no processo do pensar, organizar e definição do proceder educacional provoca a sensibilização e consciência de todos sobre como a democracia, não só no contexto escolar, mas também social é propulsora de melhorias para o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não é ambiente constituído apenas por professores e alunos, mas sim a partir de um fundamental relacionamento participativo e colaborativo de todos os envolvidos no processo educacional, o que inclui, demais profissionais da educação, família e comunidade.

É neste sentido, que cabe a escola pensar sua proposta política e pedagógica. Isso, significa dar voz e vez para todos os envolvidos no contexto escolar, no proceder de elaboração e/ou reformulação do famoso Projeto Político Pedagógico, comumente mais conhecido como PPP.

Obter o PPP enquanto fruto de um processo tal como ressaltado, corresponde a princípio ao respeito às legislações pertinentes, que preconizam o quanto necessário se faz o princípio de gestão democrática em sua elaboração e/ou reformulação. Os motivos pelo quais essa questão se justifica, são vários, no entanto, acabam correspondendo à uma perspectiva comum: concretização de uma educação qualitativa.

A relevância da gestão democrática nesse contexto, é algo que ponderamos ser inquestionável, haja visto que o PPP é um documento que apresenta a identidade do estabelecimento de ensino, elucidando por quem ela é composta, a qual comunidade pertence e ainda mais, quais são os seus objetivos pedagógicos e sociais, além de fazer menção dos meios adotados para alcance de tais.

Respeitar essa importância no contexto prático, há suas limitações, o que logo corresponde não ser uma tarefa tão fácil como aparenta. São muitas lacunas que devem ser preenchidas, principalmente tocante a compreensão sobre o próprio princípio, não só por parte dos profissionais da educação, mas de todos que constituem a comunidade escolar.

Além disso, importante considerar que se a gestão democrática aliada ao PPP se encontra enfraquecida no contexto escolar, em decorrência da configuração de sociedade atual. Justifica-se mediante a consideração que a dinâmica e exigência capitalista acaba impondo barreiras para que, principalmente a família se faça presente nas tomadas de decisões na escola. A falta de tempo, é um exemplo claro, pois a maioria são de classe média e/ou baixa e necessitam trabalhar cada vez mais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. Dissertação (mestrado) - PPGE/UnB, Brasília.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. *In Interacções*, v. 8; nº. 21, p. 204-218, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 397 p.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar**. Brasília: UnB/CEAD, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. *In RBPAE*, v. 23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

EYNG, Ana Maria. Planejamento e gestão do projeto político pedagógico desenvolvendo competências. *In EYNG, Ana Maria (Org.). Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica*. Curitiba: Champagnat, 2002.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante; COELHO, Livia Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

Francisco Jeovane do Nascimento; Rita de Cássia do Nascimento; Maria Socorro Lucena Lima. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS ESCOLARES. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.2, p. 119-141, maio/jul., 2020.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação**. *In Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PARANÁ, Secretária de Estado da Educação. **PAD - Plano de Ações Descentralizadas**. Curitiba: SEED - PR, 2014.

PARO, Victor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. **V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular**. Porto Alegre, RS, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. *In Revista **Retratos da Escola***, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; (Orgs.). **Escola: espaço o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. 200 p.

A formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro

Autores:

Ozana Lins Siqueira Almeida

Mestre em Educação, professora da Universidade Estadual do Maranhão e da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

Daiane Lago Marinho Barboza

Especialista em Gestão Escolar e Alfabetização e Letramento, mestranda em Educação, Universidade Federal do Maranhão. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

Rosângela dos Santos Rodrigues

Mestre em Educação, professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

DOI: 10.58203/Licuri.83099

Como citar este capítulo:

ALMEIDA, Ozana Lins Siqueira; BARBOZA, Daiane Lago Marinho; RODRIGUES, Rosângela dos Santos. A formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 241-259. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

A educação brasileira sofreu inúmeras mudanças decorrentes das demandas sociais ao longo das últimas décadas. Nesse contexto, a formação de professores é foco da pesquisa sobre quais são as percepções dos professores frente a todas as demandas que surgem com esta nova configuração educacional e o papel das Instituições de Ensino superior neste contexto. Este artigo apresenta um estudo de revisão bibliográfica com a temática a formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Educação. Formação. Professor.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira nas últimas décadas passou por inúmeras mudanças decorrentes de demandas sociais em relação principalmente a democratização do ensino e a inclusão de alunos com transtornos, síndromes e deficiências nos ambientes escolares.

Dessa forma, é necessário que na formação continuada direcionada aos professores que pretendem atuar no ensino superior sejam incluídos novos saberes, planejamentos e práticas pedagógicas direcionadas as necessidades de ensino e aprendizagens que se apresentam na atualidade.

A formação é um elemento de desenvolvimento profissional e, Imbernón (2000, p. 43) faz uma distinção entre os conceitos de formação e desenvolvimento, de forma a negar uma sinonímia, e alerta, ademais, para “[...] o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor”. Considera ainda que o processo da formação de professores sofreu mudanças no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades sociais e as legislações vigentes. Inicialmente em nível de magistério, posteriormente em nível de graduação (cursos de licenciatura e pós-graduação).

Ressalta-se que desde as últimas décadas, uma formação a ser realizada em moldes globalizantes se consolida e que a formação é elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, mas não é o único. Existem outros elementos que influenciam na formação e futuro desempenho do professor como: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições de ensino de atuação, a promoção na profissão, às estruturas hierárquicas, a carreira docente e a qualidade dos cursos de formação continuada recebida pelo profissional.

Gatti (2010) ratifica a influência de outros elementos na formação de professores e de sua atuação profissional como: a legislação vigente, as características sócio educacionais dos licenciados, as características das Instituições de ensino Superior, dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas desses cursos.

Formar professores capazes de organizar situações de aprendizagem em instituições de ensino considerando os elementos anteriormente apontados remete a uma reflexão profunda sobre a base desta formação. Dessa forma, a qualidade do que está sendo ofertado “[...] é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade”.

(PAQUAY, 2001, p.11).

Segundo Libâneo (2008, p. 189) o ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente é completado por estágios curriculares¹. Pois os conhecimentos teóricos ou saberes profissionais adquiridos nessas formações não são suficientes para realizar concretamente práticas profissionais responsivas na sua totalidade a sociedade. (PIMENTA, 1995)

Deste modo, este estudo adota postulações de pesquisadores da área, como Pimenta (1995), Imbernón (2000), Paquay(2001), Libâneo (2008), Gatti (2010), Severino (2002, 2011) entre outros para colocar as considerações sobre a formação de professores e os saberes necessários a pratica profissional. Assim como a utilização de marcos legais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB (1996) entre outras para dar fundamentação legal ao estudo. Tendo em vista que o objetivo geral do estudo de analisar quais os saberes são necessários durante a formação continuada a atuação do professor no ensino superior buscou-se elementos que esclarecesse a questão problematizadora do estudo.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta um estudo de revisão bibliográfica que segundo Severino (2002) acontece a partir de registros disponíveis resultantes de pesquisas anteriores, que podem ser impressos como livros, artigos entre outros. Com a temática a formação de professores para atuar no ensino superior brasileiro, cujo problema que orientou a pesquisa seguiu o questionamento: Quais as percepções dos egressos de formação continuada na área da docência sobre os conhecimentos necessários para atuar no ensino superior?

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB, em seus artigos 63, inciso III e 67, inciso I, a formação dos professores dos diversos níveis e modalidades de ensino deverá acontecer por meio de IES e programas dos governos e, na Constituição Federal (CF) de

¹ O estágio curricular como componente curricular da formação de professores como unidade entre teoria e prática contribuindo para a melhoria qualitativa da formação.

1988, um dos princípios do ensino é a garantia do padrão de qualidade ofertado pelos professores nos sistemas educacionais.

A LDB, em seu artigo art. 63, dispõe que os institutos superiores de educação manterão programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB 9393/96). “[...] Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos do estatuto e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, a formação é regulamentada assegurando o aperfeiçoamento, o fomento de bolsas de pesquisa por meio da CAPES e a valorização dos profissionais buscando a melhoria da qualidade do ensino ofertado conforme preconiza a LDB de 1996. (SAVIANI, 1998)

É importante ressaltar que as formas, normas e modos de se ensinar são resultados de modelos pedagógicos e das formações recebidas pelo profissional da educação entre os quais citamos o professor. Estes modelos permanecem por longos períodos históricos, e orientam as ações² dos profissionais mediante às realidades apresentadas pela sociedade, pelo sistema educacional e também pela resposta recebida dos alunos. (MORAES, 1997)

Essas demandas sociais exigem uma formação que desenvolvam competências e habilidade profissionais associadas a saberes profissionais capazes de fundamentar a ação docente e sua atuação positiva na formação dos alunos. (PERRENOUD, 2001)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES PROFISSIONAIS QUE ALICERÇAM O TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR

Para Tardif (2011, p.37), “[...] pode-se chamar de saberes profissional o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação).” Estes saberes dividem-se em sabres pessoais, saberes provenientes da formação escolar, de programas e livros utilizados no trabalho e de sua própria experiência na profissão.

Saberes esses que podem ser adquiridos por meio de fontes sociais como a família, o

² Diferentes modelos de educação.

ambiente de vida, as instituições de formação, na experiência dos pares entre outros que vão se integrar no trabalho docente.

Segundo Tardif e Raymond, as fontes sociais de aquisição de saberes dos professores se integram ao trabalho docente de diversas formas que se manifestam na atuação profissional. Paquay (2001, p. 212), todavia, lembra que “é preciso dominar saberes para ensinar [...] mas nem por isso se pode dizer de forma bem fundamentada [...] que a relação com o saber acompanha a competência do especialista”. Nesse entendimento, os saberes dos professores podem ser adquiridos através de diferentes fontes sociais, contudo, possuir esses saberes não implica possuir competências específicas/pedagógicas capazes de tornar a ação profissional mais qualificada no processo educacional desenvolvido nas salas de aulas.

Dessa forma, a formação deve alcançar um modo de ser caracterizado por uma qualidade existencial, com emancipação e plena autonomia do sujeito onde a mobilização dos saberes supracitados relaciona-se a competências específicas na utilização de ferramentas e adaptação às diferentes situações encontradas nos ambientes educacionais.

Severino (2011, p. 132) corrobora com este entendimento que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências, mas, que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Pois, a ação do educador e a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, que deve impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação uma qualidade.

Para Tardif (2011, p. 37), estes saberes pedagógicos podem ser definidos como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.”

Para completar a formação inicial que fornece o arcabouço ideológico a profissão, Libâneo (2008, p. 189) ressalta a necessidade da formação continuada priorizando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático. De forma que a formação continuada seja capaz de formar para a pesquisa, para o ensino e para a extensão, além de desenvolver no sujeito uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Masetto (2003) menciona que a formação continuada pode ocorrer tanto em instituições de ensino superior (pós-graduação) quanto no próprio contexto de trabalho. Nos cursos de pós-graduação observa-se uma metodologia de trabalho onde “[...] a realidade desses cursos

nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação docente”. (MASETTO, 2003, p. 183-184)

Nesse entendimento, existem discordâncias quanto à formação continuada em nível de pós-graduação nas quais a formação para o ensino apesar de ser contemplada na formação para a pesquisa nem sempre oferece formação adequada para a docência universitária.

Nem sempre a formação para a pesquisa é suficiente para uma atuação profissional competente do sujeito. Formando pesquisadores é possível descobrir, compreender e aperfeiçoar novos conhecimentos, em diferentes assuntos como: os currículos educacionais, os planejamentos educacionais, e as ações capazes de empregar saberes imprescindíveis para a formação e desenvolvimento de novos estudantes.

Dessa forma, no que diz respeito à formação de docentes que atuam nos diferentes níveis de ensino e em especial no ensino superior, é necessário a pesquisa para fomentar uma renovação do saber-fazer educativo. Essa renovação deve fazer referência à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também por uma razão premente, quanto ao que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis. (TARDIF, 2011)

A formação pedagógica, portanto, é imprescindível frente às mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, pois novas exigências profissionais aos professores estão se impondo em face das alterações à graduação e a pós-graduação que, [...] deverá se abrir e propiciar essa formação aos mestrandos e doutorandos [...] poderia organizar atividades de formação pedagógica para docentes do ensino superior que não estão frequentando seus cursos no momento, mas que se interessam por essas atividades. (MASETTO, 2003, p. 184)

Ademais, a formação pedagógica do professor adquirida por meio de cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) deve ser entendida como um processo que possibilita o aperfeiçoamento contínuo e se regulamenta por meio de instrumentos legais como a LDB, PNE, PNPG, entre outros.

Os programas de formação continuada de professores são denominados por vários termos e com o objetivo de ampliar essa compreensão faz-se a exposição de algum, “capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, treinamento, aprimoramento”. (CABRAL NETO; RODRIGUES, 2011)

Conforme supracitado existem diferentes terminologias e diferentes processos de formação continuada, com objetivos, conteúdos e formas distintas, de acordo com a origem da iniciativa para a realização desse tipo de formação. Formações que podem realizar-se por meio de estágios técnico-pedagógicos, cursos de especialização ou cursos de pós-graduação em instituições públicas ou privadas. Podem acontecer por meio de cursos, seminários, oficinas ou semanas de estudo aos professores, com participação voluntária ou obrigatória. (MASETTO, 2003)

A definição dos tipos, formas ou modalidades de formação, assim como o funcionamento para o desenvolvimento dos programas de formação inicial ou continuada, são de responsabilidade institucional.

Em relação à formação continuada, é importante ressaltar a oferta na modalidade presencial ou na modalidade à distância, educação a distância (EaD). Atualmente, é grande a quantidade de propostas de formação continuada à distância, com o uso, da Internet. A EaD é legalizada na modalidade ensino superior por meio de da LDB/96 e dos Decretos de nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; nº 2.561, de 27 de abril de 1998, e, da Portaria 301 de 7 de abril de 1998.

Essa modalidade de ensino surgiu em decorrência da necessidade sentida por indivíduos que buscam tempo e espaço alternativos para estudarem. Essa demanda alia os elementos disponíveis da tecnologia à necessidade de qualificação no tempo disponível, essa modalidade de ensino a jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho é atrativa, pois, é preciso conciliar o tempo de trabalho como o disponível com os objetivos de formação é a mudança do ambiente físico em virtual. Santos (2005, p.131) afirma que: “[...] a melhor proposta de formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados, sem falar, obviamente, dos recursos humanos e materiais disponíveis para a realização dessa proposta.”

A formação continuada atualmente é imprescindível e, deixa de ser entendida apenas como complementação da formação inicial, e colabora para melhorar os espaços educacionais, reinventando, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma profissionalização do professor.

Todas essas contribuições oriundas de estudos que concebem o espaço educacional como locus de formação continuada, valorizam os saberes dos professores e reconhecem

que os ciclos de vida profissional destes constituem-se em pilares³ para novas tendências na sua formação, na busca por uma educação de qualidade tão exigida pela sociedade. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação: um tesouro a descobrir é elencado quatro pilares para a educação, que formulam a partir da ideologia neoliberal e que orientam as IES a investirem em formação com qualidade para o mercado de trabalho.

Nesse contexto neoliberal, a qualidade tem sido interpretada como conceito absoluto. Contudo, atualmente o conceito de qualidade foi revisado e depende de outras interpretações sobre concepção da formação, do ensino em si e da qualidade do trabalho do seu corpo de funcionários, observado por meio de suas contribuições para a sociedade.

Neste sentido, é necessário relacionar a formação acadêmica e as demandas do mercado de trabalho, isto é, possibilitar interlocuções entre a formação e respostas às demandas sociais. O ato de lecionar e gerir a educação de qualidade está profundamente ligado às competências e habilidades que precisam ser contextualizadas e experimentadas no decorrer do programa de formação.

Tal postura favorecerá as IES na construção de espaços educativos de aprendizagem que respondem as demandas por meio de orientações mais abrangentes e menos tópica, com visão em longo prazo. Já se constatou que não se promove melhoria de qualidade do ensino somente por meio de ações que privilegiam ora a metodologia do ensino, ora o domínio de conteúdos pelos professores, ora as condições físicas e materiais da escola. Pois, qualquer ação isolada traz resultados meramente paliativos para a fragmentação do ensino resultante da estruturação do ensino brasileiro.

Assim sendo, para se atingir o sucesso na construção de um ensino de qualidade, as ações precisam ser articuladas e conjuntas, conduzidas pela equipe de gestão da escola, sob a liderança de seu gestor, voltada para a dinamização e coordenação do processo participativo.

A sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos, é também um local de aprendizado de valores e comportamentos. Pois, a educação de qualidade depende também da relação estabelecida entre professores e alunos em sala de aula. (MASETTO, 2003)

³Quatro pilares da educação.

Não é possível desvincular a realidade das IES da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação envolve interesses e intenções, sendo que o papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação e orientação. (MORIN, 2000)

Assim, deve partir do professor uma ação pedagógica voltada para o novo, para a afetividade e para o diálogo com o objetivo de transformar a relação com os alunos em uma relação humana, que promova aprendizagem e ensino de qualidade. Nesse sentido, “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, a aceitação do novo não pode ser negada ou acolhida só porque é novo”. (FREIRE, 1986, p.39)

Conforme Libâneo (2008, p.19), os professores, “tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções”. A prática baseada em prescrições ou em senso empírico é uma forma de conhecimento que permite ao profissional da educação uma atuação docente. Contudo, para melhorar essa atuação é necessária também a fundamentação teórica para respaldar o trabalho pois, a ação do professor necessita de validação científica, ponto de partida para o entendimento de diversos fatores sociais e educacionais.

Quando esta ação não é fundamentada teoricamente pode enfrentar dificuldades permeadas tanto por um direcionamento mais conservador na escolha de técnicas de avaliação, quanto por uma real discrepância entre o que é vivenciado pelo educando em relação ao ensino formal escolar. (SANT’ANNA, 2001)

As IES não consideram muitas destas vivências importantes dentro do contexto ensino-aprendizagem, o que reflete, principalmente, no baixo rendimento e fragmentação curricular.

Conforme Libâneo (2008), o ambiente escolar necessita se adequar às novas exigências da sociedade por meio da mudança e da atualização das práticas pedagógicas conservadoras. Essas práticas colocam o professor como o centro do processo ensino aprendizagem e o discente como mero receptor de informações. Informações essas que, dependendo da tendência pedagógica utilizada, limitarão o processo ensino-aprendizagem a informações a ser memorizadas para responder questões pré-estabelecidas.

Atualmente, a sociedade espera ter, na educação de nível superior, um profissional que, ao reunir competências pessoais com as expectativas dos discentes e as exigências do meio em que vive, seja capaz de proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz e

eficiente. Para tanto, é necessário, nas salas de aula do ensino superior, a presença de um profissional com conhecimento e habilidades pedagógicas. (MASETTO, 2003)

O número de profissionais que admitem a necessidade de adquirirem conhecimentos e habilidades pedagógicas para que sejam capazes de subsidiar a sua prática de ensino, é elevado. A ausência da formação didático-pedagógica e das ferramentas que propicia aos professores do ensino superior um trabalho pedagógico de qualidade deve ser contemplada por meio de cursos complementares.

Essa formação pode acontecer em cursos de especialização, primordialmente voltados para suprir a lacuna em sua formação, tanto nos conhecimentos na área dos fundamentos da educação (históricos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, entre outros), como o imprescindível conhecimento no campo da didática, (conhecimentos da área pedagógica). (GIL, 2008)

Os conhecimentos dos professores que atuam no ensino superior são adquiridos em IES, saberes provenientes da teoria e da prática resultante de estudos teóricos e estágios que servem de base ao trabalho profissional.

Tardiff (2011, p. 234-235) reconhece que “essa perspectiva equivale a fazer do professor tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Ainda segundo Tardiff (2011, p. 240), “os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Existe um conjunto de saberes pedagógicos que são de extrema importância para o exercício da profissão professor. É necessário que os educadores construam interlocuções entre o significado do conteúdo curricular e os saberes necessários a vida social.

Os professores necessitam desenvolver uma profunda compreensão do que é educação, entendendo esta como “um processo “natural” que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes sociais como um todo, configurando esta como uma sociedade pedagógica” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 64), e do que é aprender: “ensinar exige respeito aos saberes dos educando”. (FREIRE, 2001, p. 30). Para Paquay (2001, p. 214), ensinar não deve ser entendido somente como uma [...] ação intencional, e os professores reclamam para si tal razão. Daí a construir uma imagem racionalista do

ofício e das práticas é um passo. Porém, é preciso renunciar a isto.

Dessa forma, é preciso entender o ensino como um processo mais amplo e não somente como uma ação rotineira. É, também, fazer escolhas epistemológicas, didáticas, práticas, éticas, filosóficas e políticas. Quanto à ética, o professor deve ter a capacidade de “julgamento moral tal como se aplica aos dilemas da ação pedagógica. A competência do professor está em cortar os nós górdios que ninguém pode cortar por ele.” (PAQUAY, 2001, 214)

Para Masetto (2003, p. 13), só recentemente “[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel se docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma”.

Assim, como educador o profissional da educação necessita da competência pedagógica e de disciplinas que irão complementar sua formação, tais como as disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Prática Pedagógica. Essas disciplinas constituem áreas integradoras transversais, que articulam atributos da Psicologia, Sociologia, Epistemologia e do pensamento educacional, mobilizando para a reflexão sobre a prática pedagógica do próprio educador.

Nessa perspectiva, pressupõe-se uma análise dos processos de construção em cada área curricular e a discussão da natureza das atividades de aprendizagem, dos processos de pensamento e das inter-relações entre diversos interventores no ato propriamente dito de educar. (MASETTO, 2003)

Nesse sentido, pode-se afirmar que as disciplinas supracitadas são ciências cujos objetivos fundamentais são de organizar as estratégias de ensino, das questões práticas à metodologia e das estratégias de aprendizagem, o que, juntamente com outras disciplinas, fundamentam melhor a prática pedagógica. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002)

Vale ressaltar que a utilização da metodologia de ensino pelo professor vai depender da concepção de educação que ele tem. Ou seja, se o professor tem uma concepção de educação em que a transmissão de conhecimento é o único objetivo e a manutenção da realidade é a finalidade sua concepção pode ser denominada de educação bancária. Essa visão tradicional de ensino coloca o professor simplesmente como aquele que detém o conhecimento e, portando, o transmite para os seus alunos. (FREIRE, 2001)

Paulo Freire (2001, p. 52) discorda dessa concepção reducionista de educação ao afirmar que “é preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é

transferir conhecimento- não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educando nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica”.

De acordo com o pensamento de freireano, pode-se afirmar que, se o professor tem a concepção de uma educação que busca a transformação da realidade, o conhecimento passa a ser fruto de uma construção coletiva. Desta forma, o professor se torna um mediador desse conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem adquire movimento de troca e de crescimento mútuo.

Pessoal, porque só é possível mudar o meio e as práticas pessoais, quando se aprende a mudar a si próprio, ou seja, o jeito de agir, pensar, fazer, olhar e viver as coisas do cotidiano da vida humana. A mudança pessoal, a mudança de atitude, é que leva a uma transformação profissional que todo indivíduo necessita experienciar no decorrer de sua carreira profissional para que possa atuar, de maneira eficaz e eficiente, no que se propôs a fazer.

A formação dos professores é motivo, principalmente a partir década de 90, de muitas discussões e descontentamento onde pesquisas revelam o quanto à prática pedagógica dos profissionais pode ser resignificada à luz das concepções em educação. (MASETTO, 2003)

Apesar das grandes dificuldades, como baixos salários, condições de trabalho precárias, entre outros, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados da aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissional.

Para Libâneo (2008, p. 189), conforme já referido termo formação continuada vem sempre vinculado à formação inicial como aprofundamento dos conhecimentos. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completados por estágios. A formação continuada é aquela que visa ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, bem como ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A formação continuada visa, portanto, ao aperfeiçoamento aprendido na formação inicial, em decorrência das mudanças nos currículos, planejamentos, na forma como lidar com os saberes imprescindíveis para a formação dos novos cidadãos críticos, uma época de mudança do aprender, do comportamento e dos problemas sociais.

Perante as vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo em face das transformações que se dão. Assim, a educação,

entendida como prática social deve ser entendida sobre base histórica, como um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, um processo contínuo.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002, p. 19), competência é a “[...] aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitiva, saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes [...]”.

O professor em sua formação deve desenvolver competências e habilidades para prepará-los para agir conforme as exigências da contemporaneidade. Todos os profissionais da educação sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a entender o que pode facilitar ou impedir que se aprenda.

De acordo com Masetto (2003, p. 25-26), à docência no ensino superior exige competências próprias a esse nível de ensino, ou seja, aptidões para mobilizar saberes, capacidades, atitudes entre outras competências no enfrentamento de situações. Dessa forma, “[...] as competências para o ensino superior são: competência em determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica e exercício da dimensão política”.

No domínio em determinada área do conhecimento, o professor do ensino superior deve dominar conhecimentos básicos além de experiência profissional adquirida por meio de cursos nas universidades e/ou faculdades. No domínio na área pedagógica, encontram-se quatro grandes eixos para nortear as ações dos professores e, por último, a competência do exercício da dimensão política, onde age como alguém que é cidadão, um político que não poderá deixar de sê-lo ao entrar em sala de aula.

Ainda segundo Masetto (2003, p.27), os quatro grandes eixos do processo ensino-aprendizagem da área pedagógica são: “[...] o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.”

Segundo Tardif (1998), as competências pedagógicas do professor universitário necessárias para realizar a docência são: reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade entre outras. Ao desenvolver as competências necessárias ao ensino superior o professor torna-se agente de transformação social. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento de orientação de uma instituição, seu

papel e sua relação com o currículo⁴ de um curso definem o perfil do profissional que se pretende formar.

Para Masetto (2003, p. 59), existe nas instituições de ensino superior uma prática de “[...] se contratar professores do ensino superior para “ministrar uma disciplina” coloca o docente imediatamente “em aula daquela disciplina”, não lhe oferecendo condições de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso.”.

Nesse entendimento, a contratação de professores por disciplina fragmenta o conhecimento nos cursos do ensino superior e, como o PPP é um projeto político que estabelece e dá sentido ao compromisso social e à formação profissional de pesquisadores cidadãos, é necessário entendê-lo como um todo orgânico e articulado. O MEC exige das IES o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), plano estratégico da Instituição com cronograma estipulado, e com previsão de possíveis desdobramentos de suas atividades, os meios e recursos necessários.

Segundo Masetto (2003, p. 60) o PDI, “[...] define os objetivos de uma Instituição e princípios educacionais orientadores de suas atividades, deverá demonstrar que possui os meios e recursos necessários tanto para cumprir as atuais metas, em um cronograma”. O PPP é considerado um subconjunto do PDI ao organizar e consolidar a programação das “[...] atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação, bem como orienta a política de contratação de docentes e funcionários” (MASETTO, 2003, p 60).

O PPP organiza as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão com a orientação de políticas de contratação de docentes e funcionários dando sentido ao compromisso social de uma IES. (GIL, 2008)

Especificamente, em relação ao ensino de pós-graduação (*Lato sensu*) é a organização interna da IES que define os perfis dos profissionais que pretende formar, explicita a missão, a visão de sociedade e de ensino superior, faz o planejamento dos cursos, atividades e o projeto que pretende desenvolver na área de ensino e extensão buscando superar a fragmentação das áreas de conhecimento. (MASETTO, 2003, p. 60-61)

Nesse contexto, o professor de ensino superior é um colaborador na construção do PPP nas IES devendo planejar suas disciplinas de forma integrada com as demais e com outras

⁴ O currículo constitui um elemento importante na qualidade do ensino. E, não existe uma noção, mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adotadas.

atividades do curso. Visando à formação de um profissional capaz de responder as demandas da sociedade moderna o PPP contribui com a qualidade da vida em sociedade.

O Currículo é o coração do PPP que é constituído por um conjunto de “disciplinas que transmitem conhecimentos necessários para a formação de um profissional [...] currículo oculto [...] conjunto de conhecimentos, de saberes, competências [...]” (MASETTO, 2003, p. 66-67). Nesse entendimento, as disciplinas são componentes curriculares importantes que integradas às outras disciplinas colaboram para a formação do profissional.

Ainda segundo Masetto (2003, p. 67), a disciplina é “um componente curricular e como” tal deverá estar a serviço da formação esperada por aquele currículo e não se sobrepor a ele, como se fosse totalmente autônoma, mas devendo se reportar a nada a não ser aos conhecimentos que produz e que constituem sua área de pesquisa.

Dessa forma, além dos componentes curriculares organizados devem ser levados em conta na construção do currículo aspectos como as necessidades da sociedade moderna e onde esses profissionais vão desempenhar sua função. Outro ponto importante é a avaliação curricular para verificar, em diferentes níveis, a eficácia e a eficiência do currículo.

A verificação da eficácia dos objetivos deve ser constituir em um trabalho prévio a qualquer reforma curricular. Os objetivos a serem cumpridos podem ser definidos como: tempo suficiente para os professores poderem ensinar e os alunos aprenderem, a estruturação dos conteúdos clara, progressiva e geradora de novas oportunidades de aprendizagem, se possibilitam uma eficaz construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem e se os rendimentos oferecem aos professores possibilidades para deixarem que os alunos recuperem os atrasos. (GIL, 2008)

Nesse entendimento, o currículo eficaz é aquele que apresenta uma estruturação que facilita a estruturação das oportunidades dos alunos a aprenderem num tempo e ritmo adequados ao seu desenvolvimento.

E, a eficácia pode ser medida por meio de características dos alunos como (capacidades, desenvolvimento, motivação, nível socioeconômicas); dos professores (formação acadêmica, formação pedagógica, atualização científica, motivação), as características dos recursos didáticos disponíveis (manuais) e das características dos subsistemas educativos (aulas, escolas, administrações regionais e locais).

Para Masetto (2003, p. 68), outro ponto a ser considerado na organização do currículo é a questão do progresso científico e tecnológico “com a informática, com a telemática,

com a velocidade das informações, com a multiplicidade de espaços novos onde se produz o conhecimento, sua disponibilidade e acesso, não é mais privilégio da universidade produzir conhecimento”.

Ademais, a organização de um currículo é a definição de características que os profissionais formados por um curso desenvolvam quanto ao conhecimento, habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes. Tanto o PPP quanto o currículo “[...] estão intimamente vinculados ao professor, quer em sua constituição, quer em sua implantação, execução e avaliação” (MASETTO, 2003, p.69).

Compreender as repercussões dos processos formativos do professor sobre sua ação pedagógica profissional no contexto atual é fonte de ampla discussão acerca do trabalho docente, das exigências educacionais, sociais e políticas postas sobre ele e que remetem, necessariamente, a uma qualificação inicial e continuada cada vez maior para a constituição do exercício docente.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade organizativa, ratifica a necessidade de atender à demanda da sociedade moderna com relação à formação dos profissionais da educação, que vai desde o uso das tecnologias, de formas de comunicação, fundamentos éticos, o papel dos saberes escolares, até a definição da função social da escola, trazendo repercussões diretas sobre a reestruturação e a melhoria da formação docente.

A necessidade de melhoria dos processos de formação inicial e continuada, com base nas experiências vividas pelos professores no âmbito de suas práticas profissionais, é, ainda, mais fecunda quando nos deparamos com a desvalorização da profissão, da fragmentação dos saberes, especialmente na dissociação teoria/prática e pesquisa/ensino.

A falta de identidade do trabalho pedagógico do professor, ou seja, a não profissionalização docente que, conseqüentemente, se refletiu de modo particular nos cursos de graduação e pós-graduação nas IES brasileiras.

Para Severino (2011, p. 131), “[...] a ação do educador, a prática educativa, demandam todo um fundamentado cuidado ético, impõe-se impregnar a formação desse profissional de uma radical sensibilidade ética, sem a qual não há como esperar de sua atuação com essa mesma qualidade [...]. Os processos formativos constituem-se numa apropriação crítica dos saberes docente a fim de que, na prática escolar, o professor mobilize esses saberes para um exercício profissional consciente das finalidades da educação e das

concepções, dos significados, das práticas e das implicações da ação docente. (TARDIF, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a formação docente e especificamente docente que irão atuar no ensino superior e quais os saberes necessários devem ser consolidados nos processos formativos. Também analisar como repercutem de maneira a traduzi-los, reorientá-los, significá-los, na construção da prática pedagógica em sala de aula. É necessário entender como se dão as aproximações entre os saberes da formação profissional e o saber da experiência no exercício docente, especificamente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem partindo da ideia de que uma formação necessita de pressupostos teórico-metodológicos.

A partir das categorias que emergiram da análise de conteúdo foi possível identificar que o conhecimento pedagógico é fundamental para a formação docente. O professor é um ser crítico e deve ser responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. As mudanças na realidade dependem também e, fundamentalmente, das condições que são postas, no caso em estudo, ao professor (como, remuneração condigna, reconhecimento pelo trabalho que realiza escolas bem equipadas etc.) para que possa realizar um trabalho pedagógico desencadeador de mudanças.

Nesse sentido, pode-se concluir que a mudança no ensino e aprendizagem também depende da formação e da transformação das práticas do professor atuante em sala de aula, daí a extrema importância de um trabalho reflexivo e de uma reconstrução permanente pelo professor de sua identidade pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº9394**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Centro

Gráfico, 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC /UNESCO, 2000. 288p.

GATTI. Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. IN: **Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP**, ISSN 1984-5332 - v. 1, n. 1, p.90-102, Maio, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Didática no ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educ. Soc.** v. 25, n. 89, Campinas, set./dez. 2004.

PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-anteriores>>. Acesso em: 04 maio 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB ao novo Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. (org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Concepções de criatividade por educadores do ensino fundamental

Autoras:

Marina Silva Bicalho Rodrigues

Mestre em Educação Ambiental, doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília. Membro do grupo de pesquisa Desenvolvimento Socioemocional, da Criatividade e de Talentos em Múltiplos

Suellen Cristina Rodrigues Kotz

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília

DOI: 10.58203/Licuri.83100

Como citar este capítulo:

RODRIGUES, Marina Silva Bicalho; KOTZ, Suellen Cristina Rodrigues. Concepções de criatividade por educadores do ensino fundamental. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p 260-270. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

Resumo

O papel que o educador exerce no estímulo à criatividade dos educandos no ambiente escolar, tem sido cada vez mais, objeto de estudos de pesquisadores ao redor do mundo. A concepção que o professor tem sobre a criatividade pode influenciar na maneira como ele percebe e estimula o seu desenvolvimento nos estudantes. Desta forma, este estudo pretendeu analisar as concepções de criatividade de professores do Ensino Fundamental. Para coleta de dados foi utilizado um questionário composto por questões abertas realizado por meio do *Google Forms*. Os resultados apontam que a maior parte dos professores compreende a criatividade como o ato de criar, inovar, modificar, adaptar, improvisar, desenvolver produtos ou ideias e solucionar problemas.

Palavras-chave: Educando. Docente. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a criatividade foi associada a conceitos como genialidade, inteligência, talento, inspiração e até mesmo ao misticismo (Weiner, 2000; Lubart, 2007). Foi a partir do discurso de Guilford, em 1950, durante sua presidência na *American Psychological Association* (APA), que a criatividade passou a ser estudada de forma científica (Neves-Pereira & Fleith, 2020; Runco & Albert, 2010). Em 1957, quando a Rússia lançou o satélite *Sputnik*, os Estados Unidos enfatizaram ainda mais a importância do desenvolvimento das habilidades criativas nas pessoas (Kaufman & Beghetto, 2009). Entre os estudos científicos pioneiros em criatividade encontram-se pesquisadores como Guilford, Stein, Barron e Torrance (Runco & Jaeger, 2012).

Ao longo da história, a criatividade tem exercido papel fundamental na evolução e desenvolvimento humano e é provável que no futuro tenha um impacto ainda maior. O mundo está mudando rapidamente, e a memorização, que no passado foi considerada uma habilidade essencial, hoje já não exerce tanta importância, dando maior lugar ao pensamento crítico, à curiosidade, à inovação, à adaptação e à criatividade (Runco, 2022). Segundo Sternberg (2015), educar para o desenvolvimento da criatividade vai na contramão das formas tradicionais de pensar, ensinar e aprender.

Os professores representam uma figura central no desenvolvimento do pensamento criativo, ao estimularem e incentivarem a expressão da criatividade dos estudantes no ambiente escolar. Para que os educadores possam exercer essa função com qualidade é interessante que os mesmos tenham desenvolvido habilidades que os possibilitem incentivar seus educandos na geração e expressão de ideias originais. Professores com estas habilidades desenvolvidas possivelmente encontrar-se-ão mais aptos a criarem ambientes de sala de aula onde os estudantes se sintam bem-vindos, valorizados e capazes de oferecer contribuições significativas (Beghetto, 2007).

Alencar et al. (2015) apontam, no entanto, que apesar do professor ser uma peça-chave no desenvolvimento da criatividade, ele não pode assumir sozinho toda a responsabilidade pelo estímulo e desenvolvimento da criatividade do estudante. Segundo Torrance (1995) é necessária uma rede de apoio composta, além de professores criativos, uma equipe gestora também criativa que apoie a criatividade de seus profissionais e, conseqüentemente, o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram deste estudo 37 professores do Ensino Fundamental, sendo a maioria mulheres (n=30; 81%) e sete homens (19%), com idades entre 27 e 61 anos (M = 41,03 anos; DP = 8,64). A maior parte dos professores possui o grau de escolaridade de especialista (65%) e atuam há mais de 20 anos como docentes (29,7%). Com relação a área de formação, a maioria afirmou ser licenciado em Pedagogia (48,6%), sendo que 22% destes pedagogos também possuem formação em outras áreas. Trinta e seis participantes são professores do Distrito Federal e apenas um participante afirmou pertencer à rede de ensino do estado de São Paulo. A maioria dos educadores (94,6%) afirmaram pertencer à rede pública de ensino.

Instrumento

Foi utilizado um questionário composto por questões sociodemográficas que caracterizaram os participantes da pesquisa, além de questões abertas que buscaram compreender as concepções dos professores sobre a criatividade. O questionário foi construído no *Google Forms* e a aplicação do instrumento ocorreu de forma virtual em três dias durante os meses de setembro e outubro do ano de 2021. O questionário foi enviado para grupos diversos de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Análise dos dados

Para análise dos dados qualitativos foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016). A análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas para análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de análise das mensagens. Tem por finalidade a inferência de conhecimentos relativos às condições das produções, com a ajuda de indicadores, sejam eles qualitativos ou quantitativos (Coutinho, 2011).

Inicialmente realizou-se a organização preliminar dos dados, permitindo uma exploração mais sistemática dos mesmos. Em seguida foram elaborados os indicadores que

foram construídos a partir da presença frequente de menções de distintos temas os quais, posteriormente, possibilitaram a construção das categorias. Por fim, a tabela 1 foi organizada a partir das respostas dos professores, com a utilização da codificação, enumeração e categorização dos temas inicialmente detectados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a maioria dos professores participantes (n=11; 26,8%; Tabela 1), as concepções de criatividade encontram-se associadas principalmente ao ato de criar, inovar, modificar, adaptar, improvisar ou desenvolver algo ou ideia. A fala de um dos participantes ilustra esta primeira categoria de concepção: “Na minha visão, criatividade é a capacidade do indivíduo inovar, criar ou modificar algo em prol de uma coletividade”. De acordo Valverde et al. (2020) a criatividade pode ser vista como a capacidade de alcançar uma produção nova, original, respeitando as restrições da situação ou do campo de expressão. Para Csikszentmihalyi (1996), a criatividade pode ser expressa em qualquer ato, ideia ou produto que muda um domínio (cultura) já existente, ou que transforma o domínio existente em um novo e, ainda, que atenda às particularidades do campo.

A resolução de problemas foi a segunda categoria com maior número de frequência entre os participantes (n=8; 19,6%). Segundo um dos professores participantes, a criatividade se caracteriza pela “Capacidade de criar caminhos e soluções para diferentes problemas da vida”. De acordo com Lubart (2007), problema é toda tarefa que um indivíduo busca sanar/deliberar, uma oportunidade ou um desafio passível de resolução (Treffinger, 2021). A resolução de problemas, por sua vez, é caracterizada como um produto das diferenças individuais nas formas pelas quais as pessoas planejam e realizam atividades geradoras e focadas, a fim de obter clareza, produzir ideias e se preparar para a ação (Selby et al., 2004). Segundo os autores, a disposição de um indivíduo para a resolução de problemas é influenciada, em parte, pela forma como pensa, pela disposição de se envolver e responder a uma situação apresentada e pelas dimensões das atitudes que se vinculam a sua personalidade.

Tabela 1. Frequências simples (Fa) e percentuais (%) sobre as concepções de criatividade dos professores.

Categorias	Fa	%
<p>Criar / Inovar/ Modificar/ Adaptar / Improvisar / Desenvolver</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade do indivíduo inovar, criar ou modificar algo. • Capacidade de criar, inovar, se adaptar diante de uma situação apresentada. • A criação, produção ou desenvolvimento de algo novo. Que seja pensado exclusivamente por aquele que o apresenta de forma inovadora. • Uma habilidade adquirida para inovar, improvisar, construir [...]. • Algo diferente do normal (inovar) que desperta a atenção e curiosidade dos demais e que possam interagir. • Oferecer aulas que fujam do tradicional e que despertem mais o interesse dos alunos. 	11	26,8%
<p>Resolução de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de encontrar respostas para novos desafios. • Capacidade de encontrar novos caminhos para se atingir um objetivo. • Busca de alternativas para resolução de problemas. • Capacidade de criar caminhos e soluções para diferentes problemas da vida. • Buscar soluções para problemas. 	8	19,6%
<p>Liberdade/Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade e incentivo para realizar algo de forma diferente. • Liberdade de construir de acordo com as necessidades pessoais. • Liberdade de ser. • Desenvolver habilidades de forma livre. 	7	17,1%
<p>Imaginar / Sonhar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que se destaca pela imaginação. • É tudo aquilo que sua imaginação produz. • Sonhar. • Imaginar, pensar. 	5	12,2%
<p>Expressão da individualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo pelo qual o indivíduo expressa sua individualidade. • A maneira como o aluno/pessoa demonstra sua maneira de realizar cada coisa, como expressa sua maneira de ver e fazer algo. 	2	4,9%

Tabela 1. Continuação.

Categorias	Fa	%
Enxergar de maneira diferenciada <ul style="list-style-type: none"> • Uma maneira de viver diferente, uma habilidade de ver a mesma coisa ou situação de um ponto de vista diferente da maioria das pessoas. • É pensar formas e perspectivas diferentes em relação ao mundo. 	2	4,9%
Talento / Inteligência <ul style="list-style-type: none"> • Talento, inteligência. • Ter talento para inventar e reinventar. 	2	4,9%
Agir em prol das necessidades individuais <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade de construir de acordo com as necessidades pessoais. 	1	2,4%
Agir em prol das necessidades coletivas <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade do indivíduo inovar, criar ou modificar algo em prol de uma coletividade. 	1	2,4%
Intuições / Emoções <ul style="list-style-type: none"> • Está relacionado com intuição, emoções. 	1	2,4%
Habilidade prática <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades práticas. 	1	2,4%
TOTAL	41	100%

Nota. O total excede ao número de participantes, uma vez que os entrevistados fizeram referência a mais de um elemento. A porcentagem foi calculada com base na frequência das respostas e não a partir do número de entrevistados.

Segundo Torrance (1965), criatividade pode ser definida como o processo de tornar-se sensível aos problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, elementos faltantes, desarmonias, entre outros. Envolve identificar as dificuldades, procurar por soluções, fazer suposições, formular hipóteses sobre as deficiências, testar e retestar estas hipóteses e, finalmente, comunicar os resultados encontrados (Torrance, 1965).

A terceira categoria mais citada pelos participantes (n=7; 17,1%) refere-se à liberdade/autonomia. De acordo com um dos professores, criatividade é a “Liberdade de construir de acordo com as necessidades pessoais”. Uma educação que estimula a criatividade não significa necessariamente pôr fim às regras estabelecidas no ambiente escolar, mas sim apoiar e dar suporte aos estudantes para que eles possam pensar também em novas e diferentes maneiras de atender aos critérios acadêmicos e às metas de aprendizagem. O ensino/aprendizagem no ambiente escolar que, concomitantemente, contribui com o desenvolvimento da criatividade, acontece quando a criança se depara com novos estímulos de aprendizagem (novo conceito, nova habilidade, nova ideia, novo

problema) e, a partir deles, tem a liberdade e a autonomia para dar um sentido à informação, como base nos seus próprios conhecimentos (Beghetto, 2021).

A quarta categoria, citada por cinco (12,2%) dos participantes, refere-se a imaginar/sonhar. Um dos participantes associa criatividade a “[...] tudo aquilo que sua imaginação produz.”. Segundo Vigotski (2014) a atividade criativa se refere à capacidade humana de criar algo considerado novo. Este algo novo pode ser representado por um objeto físico ou por uma construção mental de ideias, baseada em sentimentos e emoções. Segundo Vigotski (2014), essa atividade criadora inerente à condição humana está diretamente relacionada à imaginação e à fantasia. Ainda segundo o autor, a imaginação é o fundamento de toda atividade criadora e pode se manifestar em todos os aspectos da vida cultural. Ela possibilita a criação artística, científica, tecnológica, dentre outras.

Cada uma das categorias: (a) expressão da individualidade, (b) enxergar de maneira diferenciada e (c) talento/inteligência foram citadas apenas por dois participantes (4,9%) e, as categorias (d) agir em prol das necessidades, (e) agir em prol das necessidades coletivas, (f) intuições/emoções e (g) habilidades práticas foram citadas por apenas um participante (2,4%) cada uma. Educar para o desenvolvimento da criatividade requer do professor uma mistura de conhecimentos entre o domínio do conceito de criatividade e o conhecimento pedagógico sobre como melhorar a criatividade dos estudantes (Beghetto, 2017).

A educação para e com criatividade deve perpassar todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao nível superior, de forma que estimule nos estudantes a vontade de aprender, de descobrir, de ir além do que é oferecido na sala de aula. Para que essa mudança realmente aconteça, é importante repensar as estratégias de ensino/aprendizagem para que, no presente e no futuro, os novos profissionais da educação possam desenvolver em si próprios e em seus educandos, as habilidades criativas e inovadoras tão necessárias e valorizadas no século XXI (Nakano & Wechsler, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados demonstram que a maior parte das concepções de criatividade apontada pelos participantes da pesquisa, se relacionam às definições de criatividade identificadas na literatura. Em geral, os professores associam suas concepções de criatividade à ideia de criar, inovar, modificar, adaptar, improvisar ou desenvolver algo ou ideia que seja ao mesmo tempo útil. A concepção de originalidade e utilidade relacionada à criatividade tem sido relatadas por diversos estudiosos do campo (Hennessey & Amabile, 2010; Runco & Jaeger, 2012; Patston et al., 2021).

Grande parte dos participantes relacionam a criatividade à proposta de resolução de problemas. A resolução de problemas também tem sido apontada por muitos estudiosos da literatura como uma habilidade importante a ser desenvolvida pelas pessoas. No mundo moderno, aumentar a capacidade dos estudantes para a resolução de problemas e o pensamento crítico é fundamental. No entanto, de acordo com Birgili (2015), para que os indivíduos consigam lidar satisfatoriamente com esses problemas, é necessário que tenham desenvolvido anteriormente duas habilidades essenciais: pensamento crítico e pensamento criativo.

Para pesquisas futuras apontamos a necessidade da realização de estudos que relacionem a concepção de criatividade dos professores às suas práticas de estímulo à criatividade dos estudantes na sala de aula.

REFERÊNCIAS

Alencar, E., & Fleith, D. (2003). *Criatividade: Múltiplas perspectivas* (3 ed.). Universidade de Brasília.

Alencar, E., & Fleith, D. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 59-65. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000100007>

Alencar, E., Fleith, D., Boruchovitch, E., & Borges, C. (2015). Criatividade no ensino fundamental: Fatores inibidores e facilitadores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 105-114. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015011849105114>

Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 357-376. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>

Beghetto, R. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2006.09.002>

Beghetto, R. (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Eds), *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains* (pp. 549-564). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>

Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. In M. L. Kern, & M. L. Wehmeyer (Eds), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 473-492). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>

Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80. <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015214253>

Bramwell, G., Reilly, R., Lilly, F., Kronish, N., & Chennabathni, R. (2011). Creative teachers. *Roeper Review*, 33(4), 228-238. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.603111>

Coutinho, M. (2011). Análise de conteúdo: breve histórico, conceitos e aplicabilidade. In M. Coutinho, & E. Saraiva (Eds.), *Métodos de pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas* (pp. 17-66). Editora Universitária.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discover and invention*. HarperCollins Publishers.

Fleith, D.S., Vilarinho-Rezende, D., & Alencar, E.M.L.S. (2020). O modelo Componential de Criatividade de Teresa Amabile. In Neves-Pereira, M & Fleith, D. (Eds.). *Teorias da Criatividade*, (pp.48-62). Ed Alínea.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (43 ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia* (34 ed.). Paz e Terra.

Hennessey, B., & Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>

Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>

Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Artmed.

Martinez, A. (2002). A criatividade na escola: Três direções de trabalho. *Linha Críticas*, 08(15), 189-206. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057>

Nakano, T., & Wechsler, S. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st century. *Estudos de Psicologia*, 35(3), 237-246. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>

Neves-Pereira, M., & Fleith, D. (2020). *Teorias da Criatividade*. Alínea.

Oliveira, E., & Alencar, E. (2010). Características de professores criativos e de coordenadores. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 379-393. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94615412011.pdf>

Patston, T., Kaufman, J., Cropley, A., & Marrone, R. (2021). What is creativity in education? A qualitative study of international curricula. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 207-230. <https://doi.org/10.1177/1932202X20978356>

Runco, A. (2022). Positive creativity and the intentions, discretion, problem finding, and divergent thinking that Support it can be encouraged in the classroom. *Education Science*, 12(5), Article 340. <https://doi.org/10.3390/educsci12050340>

Runco, M., Acar, S., & Cayirdag, N. (2017). A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity*, 242-249. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.003>

Runco, M., & Albert, R. (2010). Creativity research: A historical view. In J. Kaufman, & R. Sternberg (Orgs), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 3-20). Cambridge University Press.

Runco, M., & Jaeger, G. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

Satlher, T., & Fleith, D. (2010). Estímulos e barreiras à criatividade na educação a distância. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(4), 457-466. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000400004>

Selby, E., Treffinger, D., Isaksen, S., & Lauer, K. (2004). Defining and assessing problem-solving style: Design and development of a new tool. *The Journal of Creative Behavior*, 18(4), 221-243. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.2004.tb01242.x>

Simonton, D. K. (1975). Sociocultural context of individual creativity: A transhistorical time series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1119-1133. <https://doi:10.1037//0022-3514.32.6.1119>

Simonton, D. K. (1997). Historiometric-Studies of Creative Genius. In M.A., Runco, (Ed.). *The Creativity Research Handbook*. (pp. 3-28). Hampton Press.

Sternberg, R. (2015). Teaching for creativity: The sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 115-117. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000007>

Torrance, P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*, 94(3) 663-681. <https://www.jstor.org/stable/20026936>

Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Ablex.

Treffinger, D. (2021). Practice problems for creative problem solving. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003237211>

Valverde, J., Thornhill-Miller, B., Patillon, T.-V., & Lubart, T. (2020). Creativity: A key concept in guidance and career counselling. *Journal of Adult and Continuing*, 0(0), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1177/1477971420903736>

Vigotski, L. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. WMF Martins Fontes.

Virgolin, A., Neves-Pereira, M., & Fleith, D. (2012). *Toc, toc... plim, plim! Lindando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Papyrus.

Weiner, R. (2000). *Creativity and beyond: Culture, values, and change*. University of New York Press.

A importância da relação teoria-prática na formação inicial docente

Autores:

Ivan de Oliveira Holanda Filho

*Mestrando em Economia Rural,
Universidade Federal do Ceará
(UFC/PPGER)*

Patrícia Pimentel Pereira

*Especialista em Psicopedagogia pelo
Centro Universitário Estácio de Sá*

Ernandes Farias da Costa

*Especialista em Educação Matemática
pela FAK*

Marcos Paulo Mesquita da Cruz

*Doutorando em Economia Rural,
Universidade Federal do Ceará
(UFC/PPGER)*

Rickardo Léo Ramos Gomes

*Professor do Programa de Pós-
Graduação do Instituto Euvaldo Lodi e
do Centro Universitário Faria Brito*

DOI: 10.58203/Licuri.83101

Como citar este capítulo:

HOLANDA FILHO, Ivan de Oliveira et al. A importância da relação teoria-prática na formação inicial docente. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 271-282. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

A formação inicial docente é considerada fundamental para o sucesso do professor na sua carreira, pois é durante esse processo que ele adquire conhecimentos teóricos e práticos que o ajudarão a se desenvolver como profissional competente e capacitado a atuar de forma efetiva na sala de aula. A formação inicial também permite ao professor construir seus próprios saberes e se tornar um agente ativo na construção da sua profissão, buscando aprimoramento constante e uma atuação ética e comprometida com a educação. Este estudo teve como objetivo geral discorrer sobre a relação da teoria e da prática na formação inicial do licenciado. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com uma natureza classificada como aplicada, com relação aos objetivos a metodologia caracterizou-se como exploratória e descritiva e, na elaboração da pesquisa, empregou-se, como procedimento de pesquisa, uma revisão bibliográfica. Ao final da pesquisa ficou claro que a formação inicial de professores/as tem papel fundamental no processo de edificação do futuro professor. Recomenda-se, por fim, que as políticas de formação de professores tenham especial atenção ao hiato na relação entre teoria e prática, pois este pode ser, perigosamente, reforçado ou desconstruído a depender do currículo dos cursos de formação.

Palavras-chave: Saberes. Políticas educacional. Escola. Currículo.

INTRODUÇÃO

Diante das várias mudanças no âmbito educacional que ocorreram na educação nas últimas décadas em nosso país a formação de professores é uma questão importante e continua a ser discutida e revisada na educação brasileira.

Na opinião de Demier (2019, p. 03) "a formação inicial do professor é uma das fases mais importantes do processo de profissionalização docente, pois é neste momento que são consolidadas as bases para sua atuação profissional."

O estágio é uma atividade importante, mas precisa ser acompanhado de maneira mais eficiente por diretores, coordenadores e professores, bem como por políticas públicas que melhorem a formação dos licenciandos.

"[...] o estágio é uma atividade que deve ser exercida com responsabilidade e compromisso, de forma a garantir que o licenciando tenha uma experiência formativa adequada e que esteja preparado para enfrentar os desafios da sala de aula" (SILVA; SANTOS, 2020, p. 12).

Este estudo teve como objetivo discorrer sobre a relação da teoria e da prática na formação inicial do licenciado.

Partiu-se do pressuposto de que a formação inicial de professores precisa ser considerada como um processo contínuo e dinâmico, que abrange não apenas o ato de compartilhar conhecimentos teóricos, mas, inclusive, a necessidade premente de se desenvolver uma vivência prática que permita garantir um diálogo constante entre teoria e prática. Considerou-se, portanto, que a unidade entre teoria e prática é fundamental para garantir a eficácia da formação docente (FARIAS; BATISTA NETO, 2022).

METODOLOGIA

Optou-se, para a elaboração desta pesquisa, uma abordagem qualitativa, com uma natureza classificada como aplicada, com relação aos objetivos ela caracteriza-se como exploratório e descritivo e, no seu desenvolvimento, utilizou-se, como procedimento de pesquisa, uma revisão bibliográfica.

Yin (2016, p.25), falando sobre pesquisa qualitativa, afirma: “sua amplitude indica a potencial relevância e fascínio da pesquisa qualitativa: diferente de outros métodos das ciências sociais, praticamente todo acontecimento da vida real pode ser objeto de um estudo qualitativo”.

Com relação à revisão bibliográfica realizada seguiu-se o entendimento de Gil (2007, p. 64): “é uma pesquisa elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, com material disponibilizado na Internet”.

Dentre os autores pesquisados merecem destaque os seguintes: Pimenta e Lima (2017); Junges, Ketzer, Oliveira (2018); Libâneo (2018) e Oliveira (2019).

O conhecimento dos autores referente à temática pesquisada, associado ao conhecimento destes pesquisadores foi fundamental para desenvolver uma análise com uma maior riqueza de detalhes, alusiva ao objeto de estudo.

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A docência é fundamental para o desenvolvimento e formação das crianças e jovens. O professor tem um papel crucial na aquisição de conhecimento, na construção de habilidades sociais e emocionais, e na formação de valores e princípios éticos. Além disso, o professor é o primeiro mentor e modelo para muitas crianças e jovens, influenciando suas escolhas e perspectivas futuras. A docência é, portanto, uma responsabilidade importante e significativa que impacta diretamente a vida das crianças e jovens.

O estágio docente é importante porque permite aos futuros professores experimentarem a dinâmica de uma sala de aula antes de iniciarem sua carreira e apoiá-los no desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas e de liderança. Além disso, o estágio permite aos futuros professores aplicar conceitos teóricos aprendidos durante sua formação em situações reais e aprender com a supervisão de um professor experiente. O estágio também é uma oportunidade para os futuros professores se familiarizarem com as políticas e expectativas da escola, bem como com as necessidades e desafios dos alunos e suas famílias. Considera-se, portanto, que o estágio é uma etapa crucial para a formação de um professor competente e eficaz (OLIVEIRA, 2019)

Ressalte-se que não se deve esquecer que devido à forte influência das experiências escolares e dos modelos de ensino impostos na formação inicial de professores, que muitas

vezes não incentivam a reflexão crítica sobre o papel do docente e a importância da construção coletiva do conhecimento. Por isso, é necessário que a formação de professores seja revisada para incluir uma perspectiva mais ampla e atualizada sobre a educação e a atividade docente. (BASTOS; NARDI, 2018)

Isso pode resultar em aulas monótonas e pouco significativas para os estudantes, e em uma falta de desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos.

É importante que os professores sejam incentivados a questionar e a desenvolver suas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais ativa e significativa para os estudantes. A formação contínua é fundamental para garantir que os professores estejam sempre atualizados e capacitados a enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Daí porque vários autores consideram que é fundamental que a formação inicial de professores inclua uma combinação de teoria e prática, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre a atividade docente. Atividades como estágios supervisionados, visitas a escolas, trabalhos em grupo e projetos pedagógicos são exemplos de como a teoria pode ser aplicada e refletida na prática (BASTOS; NARDI, 2018; LIBÂNEO, 2018; PIMENTA; LIMA, 2017)

Além disso, é importante que os futuros professores tenham acesso a diferentes perspectivas e modelos pedagógicos, para que possam desenvolver sua capacidade crítica e criativa e formar suas próprias concepções sobre a educação (BASTOS; NARDI, 2018; LIBÂNEO, 2018; PIMENTA; LIMA, 2017).

Para Oliveira (2019, p. 04):

Um distanciamento entre teoria e prática pode levar a muitos equívocos na formação e na construção da identidade do professor, distanciando-os cada vez mais das teorias acadêmicas. Portanto, é necessária a interconexão da escola com a universidade como uma via de superação deste equívoco, sendo este o espaço de formação inicial na apropriação teórica e prática, pois uma não pode se efetivar sem a outra.

Pode-se perceber que o comprometimento e responsabilidade são essenciais para esse processo. Responsabilidade essa não exclusiva do estagiário, mas dos professores que deverão acompanhá-lo tanto da sala de aula como da universidade, pois somente com essa

“sinergia” esse processo pode ser desenvolvido.

ENSINAR: UM PROCESSO DE “MÃO-DUPLA”

Ensinar é um processo de mão-dupla porque envolve uma troca constante de informações e conhecimentos entre o professor e o estudante. O professor fornece informações e conhecimentos, enquanto o estudante os processa e os incorpora ao seu próprio conhecimento. A aprendizagem dos estudantes é influenciada não apenas pelo conteúdo que eles recebem, mas também pela forma como eles são motivados, estimulados e desafiados a refletir e a aplicar o que aprenderam (FARIAS; BATISTA NETO, 2022)

Por sua vez, a compreensão e as respostas dos estudantes podem influenciar o professor a ajustar suas estratégias de ensino e a revisar suas próprias concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ensinar é uma dinâmica contínua de interação e colaboração entre professor e estudante.

Cabe, então, ao docente, no seu constante aprimoramento, ir adquirindo competências e habilidades e quando oportuno compartilhá-las com outros docentes, alunos, estagiários em prol da melhoria da educação de nosso país.

Também se recomenda que os governantes possam agir com um “olhar” mais atento para as escolas, professores e alunos. Fica então evidente que o processo de docência é muito amplo e fatores como: motivação, resiliência, criatividade, didática, paciência, equidade, empatia, respeito, solidariedade tornam esse processo tão único e encantador (ARAÚJO; PRADO, 2022)

Oliveira (2019, p. 05) citando Freire (2005) faz a seguinte argumentação:

É preciso desenvolver um processo de conscientização que possibilite visualizar a atuação docente na realidade, para que se possa atuar nela e incidir de forma dialética e interativa no que constitui a teoria e a prática. Esta articulação contribui na ampliação e desenvolvimento em diferentes aspectos da formação, quer seja o humano, o social, o cognitivo, o emocional, entre outros necessários.

Portanto é fundamental que os governantes tenham consciência da importância da formação de professores e invistam em políticas públicas que visem a melhoria da qualidade da formação inicial e contínua dos docentes. A formação de professores é crucial para garantir que eles tenham as habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar sua função de maneira eficaz e proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes (ARAÚJO; PRADO, 2022)

Além disso, é importante que os governantes apoiem a pesquisa e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e tecnologias educacionais, a fim de garantir que a educação esteja sempre se adaptando às necessidades e desafios contemporâneos.

O Acompanhamento do Licenciando

O acompanhamento do licenciando é importante porque o estágio é uma oportunidade para os futuros professores receberem orientação e suporte durante seu processo de formação. O acompanhamento permite que eles reflitam sobre suas práticas e concepções sobre ensino e aprendizagem, e desenvolvam habilidades e estratégias pedagógicas de maneira mais consciente e efetiva.

Além disso, o acompanhamento oferece uma oportunidade para que os licenciandos sejam expostos a diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas, ampliando sua compreensão sobre o ensino e ajudando-os a se prepararem para as complexidades da sala de aula. O acompanhamento também pode ajudar os licenciandos a estabelecerem relações positivas com seus futuros colegas e supervisores, bem como oferecer uma base sólida para o seu desenvolvimento profissional futuro.

Araújo e Prado (2022, p. 04) entendem que:

[...] o trabalho de acompanhar os estagiários, futuros professores, requer estratégias que favoreçam o diálogo com as variadas concepções e com os diversos contextos em que as práticas acontecem, considerando as especificidades e as condições em que ocorrem. Assim, o desenvolvimento de processos formativos que visem à aprendizagem da profissão docente de forma crítica, de modo a construir uma compreensão da escola em sua complexidade e múltiplas faces é uma necessidade. Desta forma, os estagiários necessitam participar de uma prática pedagógica alicerçada pela reflexão-ação-reflexão, aprendendo a problematizar o ensino que

praticam, investigando suas ações, produzindo e mobilizando saberes, estando atentos.

Considera-se muito importante que haja conectividade entre o professor regente e o licenciando, mas a falta de planejamento por parte dos dois pode ser um problema grave, pois é importante que ambos saibam o conteúdo a ser lecionado que haja diálogo entre eles.

Outro grande problema é a conciliação entre estudos e estágio em que muitas vezes, o estagiário acaba tendo que priorizar uma disciplina e/ou se concentra em provas e seminários acadêmicos e deixa o estágio um pouco de lado (FARIAS; BATISTA NETO, 2022)

Importante deixar claro que a formação docente pode ter um início, mas é um pensamento ingênuo dizer que ela tem um “fim”. Freire (2001, p. 12) já nos fazia refletir sobre essa questão em:

Seria realmente impensável que um ser assim, ‘programado para aprender’, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceituai vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre os outros animais.

Logo a sala de aula é um início de construção da “identidade docente” em que podemos aprender, ensinar, mas não é algo cíclico. Ou seja, estamos sempre aprendendo, reaprendendo, e redescobrimos novos caminhos. Uma pessoa pode ler, por exemplo, um determinado livro e ter uma ideia e conclusão a respeito dele, mas ao ler o livro anos depois poderá haver novas compreensões e/ou novas interpretações haja visto que ele mudou com tempo assim como suas ideias, seus ideais, suas motivações entre outros fatores (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018)

O que se defende aqui é que é na sala de aula que os professores exercem suas funções e têm contato direto com os alunos e suas necessidades. Neste espaço, eles desenvolvem

suas habilidades pedagógicas e formam sua visão sobre a educação e seu papel como professor.

Além disso, a sala de aula é também onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, o que pode influenciar a forma como o professor entende sua função e seu papel na educação. Portanto, a sala de aula é um importante local para a formação e a construção da identidade docente.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS E MELHORIAS NA QUALIDADE DO ENSINO

Os autores deste artigo consideram que a melhoria da formação continuada de professores no Brasil pode ser alcançada por meio de cinco ações:

Criação de parcerias com instituições de ensino superior: é importante estabelecer parcerias com universidades e faculdades para oferecer programas de formação continuada aos professores, com a possibilidade de obtenção de certificados e títulos (BASTOS; NARDI, 2018)

Investimento em políticas públicas de formação continuada: é necessário que o governo invista em programas e projetos de formação continuada para professores, com recursos financeiros adequados e infraestrutura adequada (BASTOS; NARDI, 2018)

Foco em áreas específicas de atuação: é importante oferecer programas de formação continuada que atendam às necessidades específicas dos professores em diferentes áreas de atuação, como tecnologia educacional, inclusão, entre outras (FARIAS; BATISTA NETO, 2022)

Desenvolvimento de programas inovadores: é importante explorar novas tecnologias e metodologias pedagógicas para a formação continuada, que permitam aos professores aprimorar suas habilidades e atualizar seus conhecimentos (FARIAS; BATISTA NETO, 2022)

Estímulo à participação voluntária: é importante incentivar os professores a buscarem a formação continuada por meio de programas voluntários, oferecendo a eles reconhecimento e recompensas por seu esforço (LIBÂNEO *apud* MARIN; PIMENTA, 2018)

Estas são algumas das ações que podem ser tomadas para melhorar a formação continuada de professores no Brasil, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Sobre isso Junges, Ketzer e Oliveira (2018, p. 03) argumentam:

Em função dos novos tempos contemporâneos, que estão sempre em constantes mudanças, considerando ainda as não poucas dificuldades educacionais, dois dos fatores que deveriam ser preponderantes na prática docente são a compreensão e a flexibilização dos modelos pedagógicos, com a finalidade de inserir o indivíduo na sociedade, preparando-o para a autonomia e cidadania, com condições de agir e modificar o meio em que vive.

A formação permanente de professores é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois permite a atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e habilidades necessárias para exercer a função de professor de maneira eficaz e eficiente.

Ferreira e Souza (2021, p. 17) afirmam que: "a formação de professores precisa ser repensada e revitalizada, de forma a preparar os licenciandos para as demandas contemporâneas da educação".

O conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente considerando saberes e competências. Portanto o docente desejado ou eficaz caracteriza-se como um sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, professor investigador, intelectual crítico transformador.

Ressalte-se que a formação inicial dos professores é um momento de excelência da formação profissional, no qual ocorre a apropriação do conhecimento que deverá ser ampliado no decorrer da vida docente (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018).

Além disso, a formação permanente também é considerada importante para a reflexão crítica sobre a prática docente, possibilitando a construção de uma identidade docente consciente e comprometida com a educação. Por isso, é comum que a ideia de professor reflexivo esteja ligada à formação contínua, já que essa formação pode propiciar um processo de autoavaliação e aprimoramento da prática docente.

É preciso uma reciprocidade mútua entre os formadores e os professores em formação, caso contrário, corre-se o risco de não surtir efeito a formação, pois vê-se com claras evidências de não atendimento às

necessidades básicas de interdisciplinaridade entre o formador e o formado, haja vista que ambos são responsáveis pela emancipação salutar da educação (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 06).

A educação no Brasil tem uma longa história de influências políticas e ideológicas, o que pode levar a pressões sobre professores e impactar na formação e prática docente. É importante que se busque uma educação mais equilibrada, com liberdade de expressão e pensamento, para garantir a formação de indivíduos críticos e conscientes.

As pressões ideológicas podem limitar a capacidade dos professores de trabalhar de forma independente, o que pode afetar a qualidade da educação. Além disso, a desvalorização social e profissional dos professores pode ter impacto na formação e motivação deles, afetando ainda mais a educação. É fundamental valorizar e apoiar a formação e o trabalho dos professores para garantir uma educação de qualidade para todos.

A falta de participação dos professores na elaboração dos cursos de formação continuada pode resultar em programas mal planejados e inadequados às necessidades reais dos educadores. É importante que os professores sejam envolvidos no processo de elaboração desses cursos, de modo a garantir sua efetividade e relevância para a prática docente. A valorização e o envolvimento dos professores são fundamentais para garantir a qualidade da educação e o sucesso dos alunos. (OLIVEIRA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a formação docente é um processo que visa desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para os professores serem eficazes em suas aulas. É importante que o currículo da formação docente equilibre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, para que os professores possam ensinar de forma clara e eficaz.

A pesquisa indica que a relação teoria/prática na formação de professores é importante pois são complementares. A teoria fornece conceitos e ferramentas teóricas para ensinar, enquanto a prática permite a aplicação prática desses conhecimentos na sala de aula. Sem teoria, a prática pode ser ineficaz, e sem prática, a teoria pode não ser compreendida ou aplicada corretamente.

Entendemos que a base teórica na formação de professores é fundamental para orientar a prática e desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva na sala de aula. A teoria por meio dos seus conceitos e ferramentas vai ajudar os professores a construir um ambiente de aprendizagem que fomente a formação humana dos estudantes e os ajude a construir seus próprios conhecimentos.

Por outro lado, compreendemos a prática docente como um cabedal de ações vivenciadas e conduzidas por teorias, no exercício da docência. É exatamente essa prática, no instante em que informa o que é próprio ao/a professor/a que vai conferir sua identidade profissional que se forma por toda a sua vida docente.

Ficou claro que a formação inicial de professores/as tem papel fundamental no processo de edificação do futuro professor. Recomenda-se, por fim, que as políticas de formação de professores tenham especial atenção ao hiato na relação entre teoria e prática, pois este pode ser, perigosamente, reforçado ou desconstruído a depender do currículo dos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. D. de; PRADO, G. V. T. O Acompanhamento do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: Uma Análise Acerca das Condições de Trabalho dos Supervisores. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 26, n. 51, p. 35-60, 2022. ISSN: 2526-8449. <https://doi.org/10.26694/rles.v26i51.2834>.

BASTOS, F.; NARDI, R. Formação de professores: aspectos concernentes à relação teoria-prática. In: BASTOS, F.; NARDI, R. **Formação de professores para o ensino de ciências naturais e matemática: aproximando teoria e prática**. São Paulo: Escrituras, 2018. p. 19-46.

DEMIER, F. F. A formação inicial do professor e sua relação com o contexto educacional. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 4, n. 11, p. 1-16, 2019. ISSN: 2448-0959.

FARIAS D. C. C.; BATISTA NETO, J. A Relação Teoria-Prática na Formação Inicial Docente: Concepções de Estudantes e Egressos de um Curso de Licenciatura. *Formação em Movimento*, v.4, i.1, n.8, p. 531-558, 2022. ISSN: 2675-181X. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.531-558>.

FERREIRA, J. S.; SOUZA, M. E. O. A formação de professores no contexto contemporâneo: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-20, 2021. ISSN 1809-449X.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. de. Formação Continuada de Professores: Saberes Ressignificados e Práticas Docentes Transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018. ISSN: 2448-3583. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2018. p. 39-65.

OLIVEIRA, F. L. de. Estágio Reflexivo na Formação de Professores da Educação Infantil. **Olhar de Professor**, vol. 22, Enero-Diciembre, 2019. ISSN: 1518-5648 1984-0187. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0018>.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA; S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. C. R.; SANTOS, R. A. A importância da supervisão do estágio na formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2020. ISSN eletrônico: 1982-5587.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. ISBN 9788584290833.

Reflexões sobre como lidar com o preconceito linguístico dentro da sala de aula

Autores:

Marinalva Maniçoba de Lira

Especialista em Linguística Aplicada ao Texto e à Gramática e em Docência do Ensino Superior, Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Novo Gama, Goiás

Mariana Maniçoba de Lira

Graduanda em enfermagem

Denisse Torres Maniçoba

Especialista em Docência do Ensino Superior, Professora da Secretaria de Educação, Distrito Federal

Eliane de Jesus Araujo

Mestranda, Professora da Secretaria de Educação de Novo Gama, Distrito Federal

DOI: 10.58203/Licuri.83102

Como citar este capítulo:

LIRA, Marinalva Maniçoba et al. Reflexões sobre como lidar com o preconceito linguístico dentro da sala de aula. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 283-292. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-2-2

Resumo

O objetivo do presente estudo foi o de verificar o preconceito linguístico dentro da sala de aula com os alunos do 3º ano da Escola Municipal Delfino Meireles de Novo Gama - GO, a partir desta verificação tentar demonstrar como lidar com este grave problema que abrange os alunos e a população em geral. A pesquisa partiu do estudo sobre Preconceito linguístico realizado com os sociolinguistas: Marcos Bagno (1999) e Stella Maris Bortoni- Ricardo (2004), que realizam um estudo fantástico sobre vários tipos de preconceito linguístico fazendo suas defesas e explicando passo a passo o porquê de cada tipo de “erro” tratado pela gramática tradicional. Partindo de todo estudo dos autores citados venho trazendo algumas reflexões de como tentar abolir este preconceito vivido pelos alunos dentro da sala de aula. A amostra foi constituída por uma turma de 40 educandos, com idade variando entre 09-14 anos de idade e eu como educadora lecionando há cinco anos para o ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A metodologia constou de atividades realizadas com os alunos. Os resultados demonstraram que os educandos se tornam mais seguros à medida que educadores traçam as diferenças entre os diversos tipos de fala existentes no nosso meio e demonstram que cada forma de se expressar tem seu momento e lugar para ser usado e que as diferenças utilizadas por eles não são tratadas como “erro” e sim como diferenças que precisam ser adequadas a ambiente e contextos diferentes.

Palavras-chave: Linguística. Agramaticalidade. Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta as considerações de Marcos Bagno (1999) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) sobre o preconceito linguístico, onde reúnem um conjunto de pesquisas e resultados de anos de trabalho. Eles defendem os mitos que compõem um preconceito muito presente na cultura brasileira: o preconceito linguístico. Afirmam que o preconceito existe por conta da confusão que se faz entre língua e gramática normativa, ou seja, explicam perfeitamente que a gramática é apenas uma descrição parcial da língua que falamos. Na sala de aula o preconceito fica bem claro contra a forma de falar dos alunos e é justamente na sala de aula onde tudo pode mudar, basta que o educador tenha consciência de saber lidar com esta situação.

A verdade é que os professores ficam sem saber como lidarem com os “erros de português”, porque não diferenciam que os considerados “erros” são na verdade as diferenças existentes nas variedades da língua, e estas variedades são muito utilizadas no domínio do lar e quando chega à escola que cultiva a cultura do letramento o professor se vê diante de um bicho de sete cabeças.

A partir das considerações de Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo, em que nos auxiliam perfeitamente como lidar com o preconceito linguístico, venho apresentar resultados de atividades realizadas com meus alunos que comprovam tudo o que eles defendem em relação ao preconceito linguístico. As ideias destes autores são a meu ver verdadeiras descobertas e, felizes dos educadores que as seguirem diante do preconceito linguístico.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Delfino Meireles que foi fundada para atender a necessidade da comunidade do bairro Jardim Lago Azul. Sua construção teve início dia dez de novembro de 1985. Sendo inaugurada no início do ano posterior. Uma escola de zona urbana pertencente ao município de Novo Gama, inicialmente foi construída apenas 04(quatro) salas de aula, devido à demanda de alunos. Em junho de 1992 foi entregue a ampliação de 02(duas) salas de aula.

A comunidade vê a escola como referência para atingir objetivos educacionais, culturais e sociais, que se faz necessário para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Esta instituição escolar visa à formação construtiva do aluno, tendo em vista suas necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem. Situada na Quadra 105 lote 06 área especial - Jardim Lago Azul, município de Novo Gama - GO. Mantida pelo Poder Público Municipal de Novo Gama, numa área de fácil acesso e localização a mesma durante todo o período anual de seus dias letivos permanece sempre com grande número de alunos matriculados.

Atende o Ensino Fundamental de 09 anos, onde trabalha do 1º ao 5º ano e pretende futuramente atender a educação infantil, assim que tiver disponibilidade de salas de aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças realizaram a atividade com bastante empolgação, pois, sentem-se orgulhosas de estarem diante de diferenças e ouvirem da professora que não estão diante de “erros”, e ainda são convidados a adequarem aquela fala a um ambiente diferente do ambiente do personagem. Isso deixa as crianças bem seguras e ao mesmo tempo motivadas. Depois de toda a adequação convido aos alunos a passarem as atividades a limpo em folhas brancas com bastante organização para fixarmos em um mural para fazermos uma exposição para as outras turmas, peço também que oralmente eles expliquem que a adequação foi realizada por se tratar de ambientes diferentes, e que eles falem aos colegas que a linguagem utilizada por Chico Bento não se trata de “erro” e sim de diferenças e regionalismos e que é adequada ao ambiente em que ele está inserido.

Variação e características linguística em sala de aula

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), é uma sociolinguística que vem se empenhando intensamente a fortalecer o campo de ação chamado sociolinguística educacional, uma área teórico-prática que ela mesma inaugurou entre os lingüistas. Ao contrário de muitos outros lingüistas, empenhados na documentação-descrição da língua falada pelos

brasileiros das classes privilegiadas, nascidos e criados em zona urbana e inseridos na cultura letrada, Bortoni foi investigar, não só a língua, mas também as redes sociais e a cultura específica dos migrantes de origem rural, forçados a se instalar nas periferias das grandes cidades e a enfrentar a sociedade letrada munidos de suas práticas essencialmente orais. Ela oferece aos professores em atividade ou em formação os instrumentos de análise adequados para lidar, em sala de aula, com as regras características das variedades lingüísticas estigmatizadas. Por que muitos dos alunos, no início da escolarização, pronunciam pranta e não planta, “trabaiá” e não trabalhar, “ropa” e não roupa, “chero” e não cheiro, “bandeija” e não bandeja, meninas bonita e não meninas bonitas, tudo isso não passa de diferenças e não de “erro”, este é um conceito estritamente cultural, se os milhões de brasileiros dizem “trabaiio” temos que começar a ver que há um motivo para esta variação está acontecendo, enfim milhões dizem “trabaiio”, mas, não dizem “trabaco”.

A partir do trabalho fantástico realizado por Bortoni, podemos observar que na prática os “erros” cometidos pelos nossos alunos são quase

sempre os mesmos. Há o que se chama de traços graduais e descontínuos, os traços graduais são aquelas diferenças que acabam sendo usadas constantemente apesar de serem consideradas “erros” pela comunidade urbana, já os traços descontínuos são as diferenças que recebem uma carga de avaliação bem negativa pelas comunidades urbanas e que são utilizados por um público bem menor.

Abaixo, segue Traços graduais segundo Stella Maris (2004, p.54):

*Aférese ou supressão de um ou mais fonemas iniciais: ta,tava, ce

*Sincope ou supressão de um fonema no interior da palavra: pra, xicra

*Apócope ou supressão de um fonema final, como o “r”: corre, almoça, senhô

*Epêntese ou adição de um fonema no interior da palavra: rítimo, decepção

*Ditongação das vogais “a” e “e”, seguidas do fonema “s”: Goiais, faiz, veiz

*Formação de grupos de força: derepente, porisso

*Monotongação do ditongo nasal “ao” na palavra não, que aparece em posição átona no grupo de força: num é, num tem...

E é diante de todas essas diferenças e variações no uso de nossa língua que o professor, deve acreditar que somos a arma principal contra o preconceito linguístico, ou seja, é na escola que devemos iniciar a luta contra o ridículo de achar que nossos alunos chegam na escola falando tudo errado, devemos acreditar no que eles trazem como certo e mostrarmos que para cada situação há uma forma mais adequada de se usar a língua.

No que tange as tarefas de sala de aula a serem realizadas a fim de ajuda os alunos a adequarem sua fala a todas as situações possíveis fica um belo texto de Carmo Bernardes, escritor regionalista nascido em Patos de Minas, em 1915, já falecido que passou toda a sua vida em Goiás, contando sua experiência nos primeiros dias da escola:

Entrei numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recanteado e meio mcorongu. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola - nada, era completamente afrásico. As pessoas eram bichos do outro mundo que temperavam um palavreado gago de tudo. Já sabia ajuntar as sílabas e ler por cima toda coisa, mas descrencei e perdi a influência de ir à escola, porque diantedos escritos que o mestre me passava e das lições marcadas nos livros, fiquei sendo um quarta-feira de marca maior. Alívio bom era quando chegava em casa. Os meninos que arrumei para meus companheiros eram todos filhos de baiano. Conversavam muito diferente do que estava escrito nos livros e mais diferente ainda da gente de minha parentalha. Custei a danar a aprender a linguagem deles e aqueles trancas não quiseram aprender a minha. Faziam era caçoar. Nestes casos, por exemplo: eu falava “sungar”, os meninos da rua falavam “arribar”, e mestre Frederico dizia “erguer”... (Carmo Bernardes. Rememórias dois. p.18.)

Esse é um trecho de um texto que conta perfeitamente a situação vivida por muitos alunos e, o que mais chama a atenção é que esta cena foi vivida por volta de 1920 e continua viva até hoje. Muitas das palavras que nos causa estranheza eram palavras usadas pelas pessoas da região e que ainda hoje são utilizadas, e algumas que já entraram em desuso.

Diante de um palavreado diferente como o utilizado pelo escritor Carmo Bernardes, eu como professora ficaria honrada em me ver diante de tamanha riqueza, pois ao invés de caçoar, como fez o professor, eu deixaria todo o meu planejamento de aula para depois e me fartaria com uma aula em que mostraria para meus alunos todo este grupo de

palavras regionais, enfim, trabalharia com a apresentação do novo para que eles aumentassem assim o vocabulário de cada um e ainda trabalharia a significação destas palavras na nossa região e ainda pediria aos outros que o que eles conhecessem de novidade de regionalismos trouxessem para nós nos fartarmos e aumentarmos nosso vocabulário.

O que é ensinar português?

Segundo o autor Marcos Bagno (2007), tradutor, escritor, lingüista e Doutor em filologia e língua portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), para romper o círculo vicioso do preconceito lingüístico no ponto em que temos mais poder para atacá-lo precisamos rever velhas opiniões formada que ainda dominam nossa maneira de ver nosso próprio trabalho.

Realmente o que coloca o autor é muito importante, acredito que a maior parte dos professores se pegam desencorajados de mudarem por fatos ainda tradicionais que os prendem, muitas vezes somos forçados a demonstrar bastante conteúdo pela cobrança intensa dos pais dos alunos que dizem não se contentarem com esta estória de que o ensino está mudando, muitos dizem que o professor foge da gramática tradicional por pura preguiça.

Marco Bagno insiste em dizer que os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de professores de português, enfim, o ensino da gramática normativa, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, e o apego à nomenclatura, nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor todas as classes de palavras, os termos da oração, orações segundo seus tipos, definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo e etc. - nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta.

Penso como o autor, pois, acredito que nós professores somos quem de fato devemos conhecer profundamente tudo isso, e mostrar para eles este conhecimento, mas não para que eles o tenham para ser seu escudo unicamente correto. Devemos sim mostrar a eles que tudo o que eles falam e escrevem serve para um determinado momento e que todo este conhecimento terá um público diferente e assim por diante.

Diante de comentários como estes, as pessoas se indagam porque acreditam que não devemos jamais largarmos da gramática normativa, porque no vestibular é o que se pede, será que não está na hora do sistema mudar com esse vestibular, acredito que não somos nós quem devemos nos adequar a eles e eles quem devem se adequar à nós.

Um reconhecimento dos Parâmetros curriculares nacionais

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (...) A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não sustenta na análise empírica dos usos da língua”.

(Parâmetros curriculares nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p.29).

Erro e agramaticalidade

Como diz Marcos Bagno em seu livro “português ou Brasileiro?”, erro é uma inadequação do uso da língua, vinculada a um padrão e à aceitabilidade social de quem fala, mas que não compromete a instauração da comunicação, e agramaticalidade é a infração a determinadas regras do sistema lingüístico, que impede que a comunicação seja estabelecida.

Quantas vezes, conversando com alguém, ou mesmo ouvindo alguém falar, ou lendo um texto qualquer, saímos com a velha e conhecidíssima frase: “ih! Fulano cometeu um erro de gramática aqui”. Isso é muito comum de ser ouvido, mas que o erro cometido não impede que a gente entenda o que o outro quer falar. Muitos lingüistas afirmam que não existe erro diante da língua. Quando alguém fala “nós vai” ao invés de falar “nós vamos”, a compreensão não fica comprometida, o problema é que o falante ficará socialmente marcado de forma negativa. Já a agramaticalidade compromete totalmente a compreensão de quem ouve, pois as regras estarão sendo violadas, como por exemplo: “É porque mamãe veste compra carro hoje”.

Ao se falar sobre o preconceito linguístico as pessoas até se assustam, pois alguns até perguntam-se: “Quer dizer que para os lingüistas vale tudo”? Aí o autor Marcos Bagno responde que não é que vale tudo, mas que tudo vale. Vale falar gíria quando se está no ambiente adequado, no contexto adequado e com um público adequado. O que as pessoas não entendem é que a colocação feita contra o preconceito linguístico está sendo confundida com a aceitação de tudo em qualquer lugar, o que seria adequado era a colocação adequada às diferentes situações.

Seria justamente tudo isso que precisaríamos fixar em todas as escolas para que todos os professores tomassem consciência do bem que podem fazer aos alunos mudando este preconceito linguístico difícil de ser quebrado.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE EM SALA CONTRA O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Atividade: Adequação do texto do “Chico Bento” para a sala de aula

O nosso querido Chico Bento vai nos ajudar dando ótimas orientações em relação aos cuidados que devemos ter com a água que vamos utilizar para beber e preparar os alimentos. Chico Bento utiliza muitos regionalismos e algumas diferenças por fazer parte de um ambiente rural, mas a mensagem que ele vai nos passar será compreendida perfeitamente. Após a leitura, gostaria que adequássemos a linguagem de

Chico Bento para o ambiente escolar, mas sempre considerando que a fala dele está adequada para o meio em que ele está inserido. Façam em grupos de quatro alunos e em seguida todos juntos faremos as devidas correções.

É muito comum em sala de aula o professor deparar com situações constrangedoras quando um aluno fala algo que os colegas vêem como “erro” e iniciam uma algazarra dentro da sala ridicularizando o colega, e muitas vezes esta ridicularização acontece por conta do próprio professor que não tem a discricção de poupar o aluno destas situações absurdas e grotescas. Acredito que todo professor devesse ter um curso para conhecer um pouco sobre o preconceito linguístico e tomar consciência da gravidade que é ridicularizar um aluno diante de uma classe.

Como tenho a consciência do quanto nossa língua é rica em regionalismos e de que o

acesso à ela é um direito de poucos, sempre me preocupei em buscar distintas maneiras de lidar com essas diferenças em sala de aula.

Um de meus trabalhos que tanto tem dado certo foi trabalhar com as estórias de um personagem de Maurício de Souza que adoro desde criança: Chico Bento. Como se trata de gibis com estória em quadrinhos, já se torna uma atração muito interessante para o meu público que é de crianças na faixa etária de 09 a 14 anos, outro quesito importante que me fez adotá-lo foi a linguagem utilizada pelo personagem que é claro que não chega a ser idêntica à deles, mas que traz um vocabulário que é mais usado por eles do que o da norma culta da língua portuguesa.

A participação é unânime quando peço para que leiam os textos, pois, isso é prova de que já que todos vão ler aquele vocabulário cheio de diferenças por ser um texto de cunho rural, ninguém vai se sentir constrangido em participar, diferentemente de quando peço para que leiam um texto em que vem todo pronto com a norma culta que na maioria das vezes eles desconhecem e sentem-se constrangidos em pronunciar o texto.

No início peço para que todos leiam em voz baixa e em seguida leio para todos, sempre frisando bem o regionalismo e as diferenças para

deixá-los o mais a vontade possível. Aproveito a empolgação dos alunos e peço para que cada um leia um balãozinho e assim tomo a leitura de todos.

Depois que todos terminam a leitura converso bastante com eles sobre o preconceito existente contra as pessoas que falam com algumas diferenças ou regionalismos por conta da falta de oportunidade dada a essas pessoas em terem aproximação com a norma culta, peço para que todos se lembrem de alguns nomes que possuem a pronuncia diferente em determinadas regiões como a de seus pais ou avós. Digo a eles que cada regionalismo novo que passamos a aprender deve significar uma riqueza adquirida, porque saber um pouco de diferentes culturas é muito rico para todos nós, e então cada um vai dando exemplos e vou sempre admirando e estimulando a todos que falem bastante. Converso também sobre as diferenças que são tidas como “erros” e digo que não devemos criticar estas diferenças, apenas devemos adequá-las a diferentes ambientes, situações e contextos.

É aí que entro com a proposta de alterarmos o texto de Maurício de Souza fazendo a adequação da fala de Chico Bento para um ambiente de sala de aula que é onde eles estão inseridos naquele momento. A princípio peço para que se organizem em grupos de quatro e comecem a adequar as falas para o nosso ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores norteadores desse estudo, afirmam que não existe “erro” e sim diferenças, e que todos os tipos de se expressar são convenientes desde que estejam no contexto e ambiente adequado. Tendo em vista estas teorias como base, desenvolvi minha pesquisa em torno das ideias dos autores citados porque acredito muito que todo o trabalho realizado por eles um dia será totalmente reconhecido e que educadores mudarão suas táticas em sala de aula tendo o prazer de conhecer e realizar as práticas sugeridas pelos mesmos para que nossos alunos tenham um futuro diferente deste tempo presente tão preconceituoso linguisticamente falando.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito Lingüístico, Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: A sociolingüística na sala de aula. São Paulo, Parábola, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

Bernardes, Carno. Rememórias 2, Leal, 1969.

ÍNDICE REMISSIVO

Acadêmico, 25, 26
Autonomia, 96, 165, 264, 268
Capitalismo, 80, 95
Ciência, 98, 99, 116, 117, 126, 132, 134, 135, 136, 228
Competência, 261
Corpo, 182
Covid, 19, 83, 94, 136
Cultural, 97
Curricular, 29, 77, 117, 154, 242
Currículo, 33, 66, 227, 256, 272
Deficiência, 5, 15, 26, 29, 33, 35, 40, 59, 63
Desenvolvimento, 137, 148, 202, 255, 278
Diretrizes, 23, 33, 42, 55, 63, 92, 116, 150, 163, 192, 202, 227, 243, 259
Discurso, 97
Docente, 117, 149, 175, 263, 282
Entrevista, 35, 96, 97
Estudante, 25
Experiência, 213
Formação, 6, 21, 33, 65, 105, 154, 164, 165, 175, 243, 258, 282, 286
Gestão, 7, 95, 98, 227, 241, 242
Guerra, 86
História, 35, 80, 81, 95, 132, 176, 191
Inclusão, 9, 15, 16, 26, 29, 33, 35, 38, 40, 43, 55, 59, 63, 67
Inclusiva, 7, 13, 15, 22, 26, 28, 29, 31, 32, 42, 44, 46, 55, 59, 63
Legislação, 22, 25, 26, 52, 54
Limites, 134

Linguagem, 64, 145, 147, 192, 202, 204

Matemática, 129, 132, 134

Mediação, 13, 63, 149, 202

Natureza, 120, 125, 128, 206, 216, 221, 225

Online, 116, 121

Orientação, 25, 29, 117

Pandemia, 19

Paz, 13, 96, 165, 213, 268

Pedagogia, 13, 62, 95, 165, 173, 208, 213, 262, 268, 282

Pedagógica, 25, 26, 29, 55, 64, 81, 252

Pedagógico, 7, 41, 48, 62, 64, 166, 227, 231, 240, 242, 254

Planejamento, 48, 64, 241

Política, 7, 13, 26, 33, 42, 44, 55, 62, 81, 165, 175, 262, 283

Prática, 19, 147, 242, 252, 282

Profissional, 16, 98, 101, 105, 107, 112, 165

Programa, 67, 80, 112, 117, 129, 133, 165

Reforma, 97

Social, 35, 115, 267, 270

Sociedade, 21, 117, 120, 126, 282

Tecnologia, 64, 98, 116, 117, 126, 135

Tecnológico, 108