



# Estudos e tendências da Educação do século XXI

Habyhabanne Maia de Oliveira (Org.)

LICURI



# Estudos e tendências da Educação do século XXI

Habyhabanne Maia de Oliveira (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

048 Oliveira, Habyhabanne Maia.  
Estudos e Tendências da Educação do Século XXI /  
Habyhabanne Maia de Oliveira - Campina Grande: Licuri,  
2023.

Livro digital (269 f.: il.)

ISBN 978-65-85562-06-5

DOI <https://doi.org/10.58203/Licuri.2065>

Modo de acesso: World Wide Web

1. Educação - Brasil. 2. Pedagogia - Brasil. 3. Ensino. I.  
Feitoza, Denise Magalhães Azevedo, 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

Esta obra é um mergulho profundo no cenário multifacetado da educação, reunindo uma coleção de capítulos que abordam questões fundamentais relacionadas à inclusão escolar, formação docente e abordagens pedagógicas inovadoras.

Os capítulos selecionados para este livro representam um conjunto diversificado de vozes e perspectivas, contribuindo para uma visão abrangente e enriquecedora do panorama educacional atual. Os autores, especialistas e pesquisadores atuantes em diversas áreas, trazem à tona reflexões profundas sobre as complexas interações entre teoria e prática, bem como as conexões entre educação e sociedade.

Nossos leitores terão a oportunidade de explorar temas cruciais, como a inclusão de crianças com espectro autista e de deficientes visuais, a formação de professores em diferentes contextos e a promoção da aprendizagem significativa por meio de abordagens pedagógicas inovadoras. Os capítulos que discutem a relação entre sociedade, educação e o sistema capitalista também contribuem para uma compreensão mais ampla das forças que moldam a educação contemporânea. Além disso, destacamos a importância de repensar a educação sob a perspectiva de diferentes culturas e identidades, com capítulos que exploram o papel da cultura na formação de professores e a valorização dos conhecimentos indígenas no processo de ensino-aprendizagem.

Este livro é dedicado a todos aqueles que buscam aprimorar a qualidade da educação, sejam eles educadores, pesquisadores, estudantes ou profissionais envolvidos no campo educacional. Esperamos que as ideias e insights apresentados nestas páginas inspirem debates construtivos, inovações pedagógicas e a busca contínua por uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

Que esta obra seja uma fonte valiosa de conhecimento e inspiração, contribuindo para a evolução constante da educação em nossas sociedades.

## **SOBRE A ORGANIZADORA DA OBRA**

### **Habyhabanne Maia de Oliveira**

Doutorando e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA - UFPB). Especialista em Ecologia e Educação Ambiental (UFCG) e Engenheiro Florestal. Atua há 20 anos na área de Educação e Meio Ambiente, com pesquisas multidisciplinares em ambiente escolar, envolvendo práticas extensionistas, ensino interdisciplinar e educação para a sustentabilidade ambiental.

## SUMÁRIO

<b>A importância da inclusão escolar na vida de crianças com espectro autismo: uma revisão sistemática da literatura</b>	<b>1</b>
Leila Curcino Alves; Ricael Spirandeli Rocha	
<b>Reflexões sobre a inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física em escolas municipais da cidade de Castanhal-PA</b>	<b>19</b>
Wilson Guedes Tavares; Daniel Carlos de Souza; Rafael Oliveira da Silva	
<b>História, cultura e identidade: reflexões para inclusão educacional do povo surdo</b>	<b>34</b>
Alini Ribeiro Nogueira Silva; Cristiana Barcelos da Silva; Flávia Lopes Barbosa Siqueira; Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira; Joicy de Souza Ribeiro Quitete	
<b>Subjetivação na matriz teórico-metodológica da docência inclusiva</b>	<b>44</b>
Simoni Timm Hermes; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin	
<b>Alfabetização ecológica nos anos iniciais do EF o ensino a partir dos quelônios</b>	<b>60</b>
Genay Oliveira Santana; Jennifer Lene Barbosa Diniz; João Marques Paes Neto; Mylena P. dos Santos Oliveira; Samuel Almeida Costa; Stephanie Caroline Farias Dias; Mateus de Souza Duarte	
<b>Aulas práticas e sua importância no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental</b>	<b>71</b>
Auriene da Silva Paiva; Beatriz da Silva Marinho; Beatriz Santana Cativo; Beatriz Souza de Sena dos Santos; Mariza Viana Lima; Valdenora Fonseca; Valmir Cidade Fonseca; Mateus de Souza Duarte	
<b>A matemática e a didática no curso de Pedagogia algumas reflexões sobre a formação inicial de professores</b>	<b>83</b>
Iracema Campos Cusati; Neide Elisa Portes dos Santos; Raphael Campos Cusati	

<b>Operações fundamentais com frações: erros cometidos por estudantes do 9º ano</b>	<b>101</b>
Jeferson de Almeida Feitosa; Teresa Cristina Etcheverria	
<b>TDICS, docência e projeto de robótica na escola pública</b>	<b>114</b>
Alberto Murilo Fonseca; Álvaro Itauna Schalcher Pereira; Isaque Pinho dos Santos; José Weliton Aguiar Dutra; Anderson Luís Pereira Silva; Suamid Ferreira Milen	
<b>O sujeito empreendedor como modelo formativo e como modo de governamentalidade da escola contemporânea</b>	<b>125</b>
Ademir Henrique Manfré	
<b>Formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais</b>	<b>141</b>
Nilson Macêdo Mendes Júnior	
<b>Jogos e brincadeiras indígenas como motivação no ensino da Língua Indígena Macuxi em Roraima</b>	<b>164</b>
Maristela Bortolon de Matos; Aldinesio Sarmiento Silveira	
<b>Capacitação com professores: “desmistificando e desrotulando a alimentação” - um relato de experiência</b>	<b>177</b>
Perla Silva Rodrigues; Maria Valéria Chaves de Lima; Maria Nildenia de Oliveira Rocha; Adalberto Veronese da Costa; Glêbia Alexa Cardoso	
<b>O papel da Gestão Pedagógica no processo de alfabetização de alunos do EF I com base no letramento e gêneros textuais</b>	<b>184</b>
Marinalva Maniçoba de Lira; Kelly Cristina de Aguiar Rosa Costa; Norberta Nunes de Souza	
<b>O dia a dia do fazer e refazer pedagógico através das atividades lúdicas</b>	<b>194</b>
Áquila Jorge da Silva; Francisco Anacleto de Lima	
<b>A relação entre sociedade e educação no sistema capitalista: aportes teórico-metodológicos das teorias pedagógicas</b>	<b>210</b>
Maria Núbia de Araújo; Iara Rute Morais de Oliveira da Silva; Liária de Sousa Bezerra; Luciana de Souza Silva; Leopoldina Maria Aragão Maciel; Terezinha Alves Farias Lima	

<b>História da formação de professores no Brasil e as determinações do capitalismo na educação</b>	<b>222</b>
Iara Rute Morais de Oliveira da Silva; Rosângela Ribeiro da Silva; Luciana de Souza Silva; Kevin Cristian Paulino Freires; Leopoldina Maria Aragão Maciel; Iran Débora da Silva	
<b>Relações étnico-raciais e educação infantil em debate na produção acadêmica publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES</b>	<b>238</b>
Rosimeire Costa de Andrade Cruz; Antônia Fabiola Agostinho de Morais; Janaina Monteiro Clarindo	
<b>Considerações sobre a aprendizagem significativa sob a ótica da Filosofia segundo Mathew Lipman</b>	<b>255</b>
Gustavo Bordignon Franz; Welliton Correia Vale; Mirian Vieira Teixeira	



# A importância da inclusão escolar na vida de crianças com espectro autismo: uma revisão sistemática da literatura

## Autores:

### Leila Curcino Alves

Especializanda em Docência - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Avançado Arcos.

### Ricael Spirandeli Rocha

Mestre em Educação Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Avançado Arcos.

DOI: 10.58203/Licuri.20651

## Como citar este capítulo:

ALVES, Leila Curcino; ROCHA, Ricael Spirandeli. A importância da inclusão escolar na vida de crianças com espectro autismo: uma revisão sistemática da literatura. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 1-18.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica, com foco nos desafios e benefícios dessa prática. Utilizando uma metodologia de revisão sistemática da literatura de natureza qualitativa, foram identificados alguns dos principais desafios enfrentados pelos professores e alunos envolvidos na inclusão de estudantes com TEA, tais como a falta de formação específica e recursos especializados para lidar com as necessidades educacionais desses alunos, bem como a necessidade de tornar o ambiente escolar mais acessível e acolhedor. Apesar desses desafios, a inclusão de estudantes com TEA na Educação Básica apresenta diversos benefícios, incluindo a promoção da igualdade de oportunidades educacionais, a melhoria do desempenho acadêmico desses alunos e a valorização da diversidade e do respeito às diferenças. Além disso, a inclusão escolar contribui para a integração social e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Diante disso, é importante que políticas públicas e investimentos em formação para apoiar a inclusão de estudantes com TEA na Educação Básica. Dessa forma, será possível enfrentar os desafios envolvidos nesse processo e promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

**Palavras-chave:** Transtorno do espectro autista. Educação inclusiva; Educação básica; Inclusão escolar; Revisão sistemática.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência tomou força a partir da década de 1990, quando sua reivindicação do direito de estudar junto às demais crianças em escolas comuns tornou-se pauta dos debates de familiares, profissionais, pesquisadores, entre outros. Essas discussões seguiram-se à esteira do debate, à época recente, sobre a redemocratização e o reconhecimento formal de uma série de direitos de cidadania com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Por direitos básicos e essenciais que historicamente lhes foram negados, afrontando sua dignidade e o princípio da igualdade, as Pessoas com Deficiência (PcD) são relegados à condição de sub cidadania (SOUZA, 2003). Contra esse desrespeito à sua condição de cidadão e pela garantia do direito pleno à igualdade, a escola acaba por ser o centro do foco das ações em busca de uma condição de cidadania plena, ou como “[...] espaço privilegiado na democratização do acesso ao conhecimento” (FERNANDES, 2011, p. 17).

Nesse sentido, o conceito de Educação Inclusiva está fundamentado nas “práticas escolares que garantem a qualidade de ensino educacional a todos os alunos, independentemente de suas condições, tendo em vista o atendimento às potencialidades e necessidades de cada aluno, respeitando as diversidades e subjetividades” (ROSSI, 2020, p. 2).

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se mostrado um tema de grande relevância nos últimos anos, tendo em vista que essa população ainda enfrenta muitas barreiras para ter acesso à educação de qualidade. Nesse contexto, a presente revisão sistemática da literatura tem pretende discutir a importância da inclusão escolar na vida de crianças com TEA, evidenciando os benefícios dessa prática tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto para o social e emocional desses indivíduos.

Para tanto, foram selecionados estudos que abordam a temática da inclusão escolar de crianças com TEA, a partir dos quais foram identificados pontos relevantes sobre as vantagens da inclusão e as principais estratégias utilizadas para promovê-la. Com base nessas evidências, espera-se que esta revisão possa contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a necessidade de se promover políticas e práticas educacionais inclusivas,

que possam garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e peculiaridades.

Entretanto, se amparada por um arcabouço legal e uma nova concepção de educação inclusiva, as escolas, diante da demanda desse novo público, viram-se diante de uma difícil realidade: a de enfrentar dificuldades para atender cada caso dos alunos com deficiência (MACHADO, ALMEIDA; BELLO, 2008). Como adaptar o currículo, avaliações e ambientes pedagógicos para receber de modo inclusivo cada um desses estudantes? Mais particularmente: quais os desafios envolvidos na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica?

Este estudo tem como objetivo compreender o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica, em relação aos paradigmas que o processo de Educação Inclusiva rompe e gera simultaneamente, no que diz respeito aos ambientes de aprendizagem, currículo e avaliação. A partir de uma metodologia de caráter exploratório e de cunho qualitativo, abordamos o potencial benefício que o processo de Educação Inclusiva pressupõe. Em um levantamento da literatura disponível no Brasil, busca-se também avaliar os desafios e dificuldades de professores e alunos envolvidos nesse processo.

## **METODOLOGIA**

Este estudo optou por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo com revisão bibliográfica e documental. Tal escolha se deu em função de um critério pragmático, que é o fato de esta investigação se tratar de uma pesquisa exploratória cujo objetivo específico de seu desenvolvimento “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 1999). Nesse sentido, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”, tendo como vantagem permitir ao pesquisador cobrir uma gama mais ampla de fenômenos do que aqueles que poderia investigar diretamente (GIL, 1999).

A coleta de dados se deu com a utilização de descritores para a busca de material online. Partimos das palavras-chave: Educação Especial; Educação Básica; Transtorno de Espectro Autista (TEA). Encontramos na plataforma Google Acadêmico e Scielo uma ampla variedade de estudos classificados em teses, dissertações, monografias trabalhos de

conclusão de curso, artigos científicos e ensaios acadêmicos. Também foram pesquisados documentos e artigos de jornais e revistas com matérias sobre o tema disponíveis on-line e em língua portuguesa.

Após essas etapas iniciais, selecionamos um número menor de textos que apresentavam relação com o objeto, fazendo uma leitura rápida dos títulos, palavras-chave e resumos, a fim de possibilitar um recorte viável. Os textos escolhidos foram lidos na íntegra, fichados e analisados para a construção deste artigo, num processo como um “artesanato intelectual” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido amplamente discutida na literatura como uma prática que pode proporcionar diversos benefícios tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto para o social e emocional desses indivíduos. Nesta revisão sistemática da literatura, foram identificados alguns resultados relevantes a respeito da importância da inclusão escolar para crianças com TEA.

Em primeiro lugar, a inclusão escolar de crianças com TEA tem sido associada a um melhor desempenho acadêmico. Estudos sugerem que as crianças com TEA que frequentam escolas inclusivas apresentam melhores resultados em habilidades cognitivas, como leitura, escrita e matemática, em comparação com as que frequentam escolas especiais ou que são educadas em casa. Além disso, a inclusão escolar também pode promover a aquisição de habilidades sociais e emocionais, o que pode ter um impacto positivo a longo prazo no desenvolvimento desses indivíduos.

Em segundo lugar, a inclusão escolar de crianças com TEA pode proporcionar uma experiência enriquecedora para os demais alunos da escola. Estudos indicam que a convivência com crianças com TEA pode aumentar a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças entre os demais alunos. Além disso, a inclusão escolar também pode favorecer a diversidade e a inclusão social, valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, os resultados apontam que a inclusão escolar de crianças com TEA pode ser benéfica para os pais e cuidadores desses indivíduos. Estudos indicam que a inclusão

escolar pode reduzir o estresse e a sobrecarga dos pais, que muitas vezes são responsáveis por cuidar dessas crianças em tempo integral. Além disso, a inclusão escolar também pode proporcionar aos pais uma maior sensação de segurança e tranquilidade, ao saber que seus filhos estão sendo educados em um ambiente seguro e inclusivo.

No entanto, apesar dos benefícios evidenciados, ainda existem muitos desafios a serem superados para que a inclusão escolar de crianças com TEA seja uma prática efetiva e sustentável. É necessário que as escolas ofereçam suporte adequado para esses indivíduos, com profissionais capacitados e recursos específicos para suas necessidades. Além disso, é preciso que haja um esforço contínuo para sensibilizar a comunidade escolar e promover uma cultura de inclusão e respeito às diferenças.

Em conclusão, a inclusão escolar de crianças com TEA é uma prática que pode proporcionar diversos benefícios tanto para os indivíduos com TEA quanto para a sociedade como um todo. Os resultados desta revisão sistemática da literatura destacam a importância de se promover políticas e práticas educacionais inclusivas, que possam garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e peculiaridades.

Para tanto, realizou-se uma busca nas bases de dados Scielo com as palavras-chave "autismo", "espectro autista", "inclusão escolar" e "estratégias" combinadas, com o filtro de estudos publicados entre os anos de 2016 a 2021. Foram encontrados um total de 12 estudos brasileiros que abordam a temática de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista e estratégias para essa inclusão.

Desses artigos, foram selecionados aqueles que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: estudos brasileiros ou em língua portuguesa, focados na temática de inclusão escolar de crianças com TEA e estratégias para essa inclusão, estudos originais ou revisões sistemáticas. Após a leitura dos títulos, resumos e textos completos, foram selecionados 12 artigos na base Scielo e que atenderam aos critérios de inclusão e foram utilizados para a realização do mapeamento dos estudos brasileiros sobre as estratégias de inclusão escolar para crianças com TEA.

Os estudos encontrados apresentam diferentes abordagens e focos em relação às estratégias de inclusão escolar, mas é possível mapear algumas das principais estratégias apontadas pelos autores. Uma das estratégias mais comuns é a formação continuada de professores, com o objetivo de capacitar esses profissionais para trabalhar com crianças com TEA em sala de aula. Outra estratégia comum é a utilização de recursos de tecnologia

assistiva, como tablets, aplicativos e jogos educativos, para apoiar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais desses indivíduos.

Além disso, foram identificados estudos que destacam a importância da implementação de atividades de intervenção precoce, como terapias comportamentais e psicológicas, para apoiar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças com TEA. Outras estratégias apontadas pelos autores incluem a adoção de práticas inclusivas no ambiente escolar, como a promoção de atividades que envolvam a participação de todos os alunos, o estabelecimento de parcerias entre escola e família, e a criação de espaços adequados para atender às necessidades dessas crianças.

Em geral, os estudos identificados apontam para a importância de uma abordagem multidisciplinar e integrada para a inclusão escolar de crianças com TEA, que envolva a participação de diferentes profissionais da saúde, educação e assistência social, bem como a colaboração entre escola e família. As estratégias identificadas buscam atender às necessidades específicas desses indivíduos, considerando suas peculiaridades e características individuais, para que possam se desenvolver de forma plena e participar ativamente da sociedade. A Tabela 1 aponta as descrições das estratégias de inclusão para artigo estudado na base de dados da Scielo.

**Tabela 1.** Descrição das estratégias de inclusão por artigo estudado base Scielo.

Artigo	Público	Estratégias Citadas Para Inclusão
Santos, A.A.S. e LEITE, D.S. (2019).	Professores (n=10)	Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. Além do papel da escola e da família para o desenvolvimento desta, bem como os desafios e a necessidade de uma formação adequada dos professores, a fim de que a inclusão se efetive.
Ifadireó, M.M. et al. (2021).	Estudantes com TEA	Educação Inclusiva no Ensino de Crianças Autistas: Uma Revisão de Literatura com foco na Igualdade de Oportunidades / Inclusive Education in Teaching Autistic Children: A Literature Review Focusing on Equal Opportunities. Acentua algumas discussões sobre a igualdade de oportunidades no ensino com crianças autistas sob o foco da educação inclusiva.

Monteiro, R.C. <i>et al.</i> (2020).	Professores (n=19) Estudantes (n = 62)	Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Identificar a percepção dos professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Silva J. F.B. <i>et al.</i> (2021).	Professora e alunos da educação Infantil	Educação infantil e autismo: estratégias de professores e responsáveis no ensino remoto. Investiga as estratégias de ensino dos professores e sua participação ativa na escolarização e no processo de ensino aprendizagem voltadas aos alunos com autismo da educação infantil
Weizenmann, L.S. <i>et al.</i> (2020).	Professores (n=6)	Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. A escola caracteriza-se como um importante espaço para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas de crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo investigou a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes.
Cabral C.S. <i>et al.</i> (2017).	Nacionais (n = 25) Internacionais (n = 92)	Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. A revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitou o resgate de experiências sobre a inclusão escolar de crianças com TEA.
Bertoldi. F.S e Brzozowski; F.S (2020).	Estudantes (n=15)	O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. Pessoa autista é aquela que reconhece o autismo como parte inerente de sua identidade individual, sendo geralmente diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista, uma deficiência que se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social.
Aporta, A.P e Lacerda C. B.F. (2018).	Professores (n=1) e alunos	Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. Pesquisas indicam a necessidade do trabalho individualizado com estratégias específicas aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos processos de inclusão na rede comum de ensino para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Entretanto, ainda são poucos os estudos que apresentam

		estratégias eficazes para efetivação das aprendizagens desses alunos.
Reis, Emanuel, R.S. <i>et al.</i> (2022).	Alunos com TEA (n=150)	Aprimoramento de atividades cotidianas após uso de realidade virtual em jovens e adultos com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura O Transtorno do Espectro Autista (TEA) altera padrões de comportamentos e prejudica o funcionamento diário. Fazendo-se necessário que as intervenções para indivíduos com TEA sejam inclusivas e de fácil implementação. Isto posto, abordagens com realidade virtual (RV) podem ser utilizadas para melhoria de qualidade de vida deste público.
ROSA, Fernanda D. <i>et al.</i> (2019).	Pais/cuidadores de adultos com TEA (n= 67)	Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. A Política Nacional da Educação, dentro da perspectiva da educação inclusiva, orienta que os sistemas de ensino e aprendizagem garantam o acesso desde a educação infantil até o ensino superior/profissionalizante. A literatura da área revela a necessidade de uma maior compreensão acerca dos processos de escolarização para pessoas com TEA nas diversas etapas da vida. Identificar perspectivas de familiares de adultos com TEA em relação às instituições que se propõem a atenção aos autistas na vida adulta
PIMENTEL, A.G. L & Fernandes, F.D.M. (2014).	Professores de escolas regulares e especiais, (n=51)	Os professores se preocupam, principalmente, com as questões sociais das crianças inclusas, enquanto os pais esperam que eles se atentem para os aspectos pedagógicos. Apesar do crescimento das matrículas de crianças com deficiência na escola regular, o déficit de vagas é muito grande e constitui um desafio para os sistemas de ensino. Para que todos os indivíduos com deficiência possam estar matriculados, diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo.
CROSLAND, Kimberly & DUNLAP, Glen (2014).	Professores (n=17)	A inclusão bem-sucedida de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) em salas de aula de educação geral pode ser um desafio e pode exigir suportes



---

adicionais. Informações sobre as tendências recentes na pesquisa de intervenção no autismo.

---

Fonte: Autores (2023).

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO BARREIRA

Falar de Educação Inclusiva e de sua efetivação enquanto política implica discutir questões político-administrativas, econômicas e sociais que dizem respeito a uma pedagogia que leve em consideração a diversidade humana. É justamente esse valor, o da diversidade, que é enfatizado como valor educativo essencial quando a disputa pela inclusão nas escolas se alia ao debate democrático e à busca por uma escola plural (FERNANDES, 2013).

Rossi (2020) destaca que tratar de inclusão diz respeito à construção de uma escola que visa transgredir barreiras, num sentido de construção democrática que busca atender a todos. Ela se liga intrinsecamente à ideia de educação especial e ambas são frutos de uma longa trajetória histórica, cujas lutas permanentes têm resultado numa série de documentos e regulamentações, como a Declaração de Salamanca e a Declaração de Incheon, dentre outras.

Ao longo das últimas décadas, a educação passou por reformas que buscaram redefinir e promover a educação especial de forma mais inclusiva. No entanto, é importante refletir sobre a efetividade das políticas e programas públicos nesse sentido. A proposta da educação inclusiva requer uma regulamentação eficiente para garantir sua viabilidade e implementação prática. Nesse sentido, é necessário explorar novas ideias e estratégias que contribuam para fortalecer a abordagem da educação inclusiva, a fim de que todos os alunos possam desfrutar de uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades ou características individuais.

Estudos de revisão da literatura em torno da Educação Inclusiva ou da Educação Especial sugerem que existe um grande número de trabalhos pontuais sobre necessidades especiais específicas, como sobre autismo (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014) e deficiência mental (JURDI; AMIRALIAN, 2006).

Sant'Ana (2005) destaca a ausência de formação especializada entre educadores que lidam com o público da educação inclusiva como um sério problema, sobretudo se considerarmos a diversidade dos alunos e suas necessidades. Da mesma forma, Vitalino (2007) identificou a questão do despreparo<sup>1</sup> dos professores como fator dificultador do processo de ensino e da aprendizagem.

Embora intervenções mais individuais sejam relevantes, ilustrando o atendimento a essas especialidades, parece haver uma necessidade de trabalhos que englobam de maneira diversa atores como os pais (ROLFSEN; MARTINEZ, 2008) e professores de forma que não haja discrepância entre o estabelecido em lei e realidade escolar (SIQUEIRA; AGUILLERA, 2015).

Um dos exemplos a esse respeito, é o destaque dado à prática colaborativa como instrumento de formação continuada de professores para a Educação Especial. Em sua revisão de literatura, Prais e Rosa (2017) destacam esse elemento de caráter mais instrumental e prático e sua eficácia. A importância da prática colaborativa foi enfatizada pela descrição dos estudos de operacionalização de um processo de capacitação realizado por Benitez e Domeniconi (2014) que com a participação da comunidade escolar, desenvolveram estratégias para operacionalizar as orientações descritas nos documentos vigentes em relação à inclusão escolar, a partir do envolvimento colaborativo dos integrantes e profissionais da escola.

A questão que se coloca aqui, diz respeito ao fato de que estão postas as condições reais (políticas públicas) e legais para a efetivação da inclusão. Porém, ao que se supõe, as práticas pedagógicas e a formação de professores não foram, ainda, atingidas. Tal aspecto tem sido objeto de estudo (GLAT; PLETSCHE, 2010) apontando de modo enfático como as políticas de inclusão podem ser influenciadas de modo negativo - no sentido da não consolidação dessas políticas - se a formação de professores não for pensada de modo mais urgente. Ou seja, entre o legal e sua efetividade há um abismo.

A formação de profissionais qualificados para lidar com a Educação Especial e Inclusiva tem sido um dos tópicos apontados pela literatura como uma necessidade para que a

---

<sup>1</sup> A lacuna na formação de professores é apontada por vários autores (Bisol; Valentini, 2014; Briant; Oliver, 2012; Vitta, Vitta, Monteiro, 2010) como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão.

educação inclusiva se efetive (PRAIS; ROSA, 2017), ainda que não exista consenso acerca de qual deveria ser essa formação (KASSAR, 2014).

Enfatizando a importância da formação de profissionais habilitados para enfrentar os desafios gerados no cotidiano escolar devido ao processo de inclusão, Briant e Oliver (2012) defendem que a falta de preparo é uma das principais barreiras para a eficácia das políticas inclusivas (GLAT; LIMA NOGUEIRA, 2003). Como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, “uma formação pedagógica contínua e sólida, não apenas funcional/instrumental, é necessária” (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528).

Além disso, Pletsch (2009) sugere que diversos estudos têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino (GLAT; LIMA; NOGUEIRA, 2003). Em revisão bibliográfica realizada, comparando uma série de estudos com os marcos regulamentadores<sup>2</sup> para a educação inclusiva e os direitos das pessoas com deficiência, observam a necessidade de uma formação docente sólida, mas também alinhada às especificidades e necessidades de cada aluno.

Esse posicionamento em defesa de uma abertura a uma formação em constante mudança e contínua, se aproxima do argumento de Nunes, Saia e Tavares (2015), que quando este ressalta que não há metodologias de ensino prontas a ser adequadas ou aplicadas a todas as situações. Atender variações e estar pronto para o inesperado representa uma disposição ao fazer pedagógico que se contrapõe a atuações normatizadoras e rígidas (PIRES; GONZAGA, 2022).

Entretanto, por mais que tal postura seja louvável, diante de alguns desafios que, porventura, surjam, ela se mostra senão bastante difícil, talvez até impraticável. Uma educação inclusiva de qualidade consiste em um compromisso político, social e humanizador. Esse compromisso, para que seja trabalhado, realmente depende de uma variedade de fatores.

Isto pode ser observado nas dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras, destacando-se formação insuficiente de professores, falta de infraestrutura, precárias condições de trabalho, quantitativo

---

<sup>2</sup> como a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) dentre outros.

elevado de alunos nas salas de aula, entre outras [...] (BARRO; SILVA; COSTA, 2015, pp. 149-150).

Observando numa etapa ainda exploratória, justifica-se a realização desse projeto por tratar-se a Educação Inclusiva de um tema premente e em constante atualização e movimento, seja no campo da educação, das políticas públicas ou outro qualquer. Entretanto, mais que essa ocorrência ou demanda frequente do tema enquanto problemática, cabe destacar o diagnóstico de uma dissonância da Educação inclusiva na teoria e na prática (PIRES; GONZAGA, 2022). De acordo com Adurens e Vieira (2018), em um levantamento bibliográfico acerca das concepções de professores sobre alunos com autismo, foi constatado que a maioria dos artigos encontrados enfocava o diagnóstico e a coleta de dados. Os autores defendem que é necessário investir mais no suporte e na formação dos professores por meio de pesquisas que avaliem os efeitos das intervenções propostas (ADURENS; VIEIRA, 2018).

Nesse sentido, ainda que escassos, é importante compreender que estudos sobre os efeitos de intervenções têm mostrado resultados efetivos, o que poderia contribuir para avanços. Portanto há o desafio e a necessidade de mais estudos que demonstrem a realidade das escolas brasileiras e suas contradições com a inclusão escolar, com mais investigações sobre possibilidades de atuação a fim de fazer da inclusão um processo efetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica exige uma abordagem adaptativa e colaborativa, que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno. Para isso, é necessário adaptar o currículo, as avaliações e os ambientes pedagógicos, a fim de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e positivo.

Um dos principais desafios envolvidos na inclusão de estudantes com TEA é a adaptação do currículo. É preciso que o currículo seja flexível e adaptado às necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração suas habilidades e interesses. Além disso, é

importante que os professores estejam preparados para lidar com as necessidades individuais de cada aluno, por meio de uma formação pedagógica continuada e sólida.

Outro desafio importante é a avaliação. É necessário que a avaliação seja contínua e adaptada às necessidades individuais de cada aluno, a fim de que possam ser identificadas as suas habilidades e dificuldades e desenvolvidas estratégias adequadas para o seu desenvolvimento. É fundamental que a avaliação seja uma ferramenta de apoio à aprendizagem e não uma forma de punição ou exclusão.

Além disso, a revisão da literatura destacou a necessidade de educação e treinamento para profissionais de saúde e professores sobre as necessidades específicas de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista), para que possam promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e positivo. Dessa forma, a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar pode ser efetivada, contribuindo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo desses alunos.

Em conclusão, a formação adequada dos professores, a adaptação do currículo e a avaliação contínua e adaptada às necessidades individuais são essenciais para a inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino, especialmente aqueles com TEA. É necessário promover uma abordagem colaborativa e adaptativa, que leve em conta as especificidades de cada aluno, para que seja possível oferecer um ambiente de aprendizagem inclusivo e positivo.

Por fim, é importante que o ambiente pedagógico de aprendizagem seja adaptado para atender às necessidades específicas de cada aluno com TEA. Isso inclui a redução de estímulos sensoriais e o fornecimento de suportes visuais e materiais de comunicação alternativos. Além disso, é preciso que o ambiente escolar seja inclusivo e acolhedor, com a participação ativa dos pais e responsáveis dos alunos com TEA.

## REFERÊNCIAS

ADURENS, F. D. L.; VIEIRA, C. M. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12116>>. Acesso em: 23 maio 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DMSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, p. 45-58, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>>. Acesso em 08 de maio 2023.

BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M.; DA COSTA, M. P. R.; BARROS, A. B. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. Boletim Academia Paulista de Psicologia, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/946/94640400010.pdf>>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 03, p. 371-386, 2014. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 maio. 2023.

BERTOLDI, F. S.; BRZOZOWSKI, F. S. O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 114, p. 341-352, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200028>>. Acesso em 08 de maio 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 22 maio. 2021.

BRASIL. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial / Mec. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Brasília: Mec, 2008.

BRASIL; EDUCAÇÃO, Ministério da. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, p. 141-154, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. Educação em Revista, v. 33, 2017.

Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e142079.pdf>>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

CROSLAND, K.; DUNLAP, G. Estratégias eficazes para a inclusão de crianças com autismo em salas de aula de educação geral. 13301 Bruce B. Downs, MHC 2113A, University of South Florida Tampa, FL 33612. Acesso em 08 de abril 2023.

FERNANDES, E. A Biblioteca Escolar como espaço de inclusão: Acessibilidade e tecnologia a serviço da aprendizagem. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 14., Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-14.

FERNANDES, S. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: IBPEX, 2011.

GARCIA, M. C. C.; MIRANDA, T. B. D.; FERNANDES, F. D. M. Estratégias pedagógicas de inclusão escolar para alunos com autismo: uma revisão integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 2, p. 275-292, 2018.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; DE LIMA NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Educação Especial, p. 345-356, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

IFADIREÓ, M. M. et al. Educação inclusiva e o autismo: uma revisão integrativa da literatura brasileira. Revista Multidisciplinar de Psicologia, 2021. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3120>>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 23, p. 191-202, 2006.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. Cadernos Cedes, v. 34, p. 207-224, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 23 maio. 2023.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, p. 117-130, 2014.

MACHADO, F. S.; ALMEIDA, S. F.; BELLO, A. A. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 237-260, ago. 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2011.

MONTEIRO, R. C. et al. Percepção de Professores em relação ao Processamento Sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 623-638, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0195>>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, p. 1106-1119, 2015.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology-Communication Research*, v. 19, p. 171-178, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

PIRES, N. S. M.; GONZAGA, A. T. S. Inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: uma revisão integrativa de literatura. *Psicologia em Ênfase*, v. 3, p. 32-46, 2022. Disponível em: <<http://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/186>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, p. 143-156, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na *Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise*. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 129-143, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313150464010/html/>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

REIS, E. R. S. et al. Aprimoramento de Atividades Cotidianas Após Uso de Realidade Virtual em Jovens e Adultos com Transtorno do Espectro Autista: Revisão Sistemática Da



Literatura. *Inova Saúde*, v. 12, n. 1, p. 97-124, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/Inovasauade/article/view/6541>>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

ROLFSEN, A. B.; MARTINEZ, C. M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 18, p. 175-188, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/J4XT48P4rCxGZgX3YHYWYbx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 27, p. 302-316, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/5RBnBb9nWTFrbnvSr3HRzVq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

ROSSI, C. M. S. (2020). *Educação Inclusiva e Especial [Apostila do curso de Pós-Graduação em Docência]*. Instituto Federal de Minas Gerais.

SANT'ANA, I. M. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFRGw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

SANTOS, A. A. S.; LEITE, D. S. Inclusion of Students with Autism in Regular Education: Analysis in An Elementary School. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4471. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4471>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

SILVA, J. F. B.; ARAÚJO, R. L. A. *Educação infantil e autismo: estratégias de professores e responsáveis no ensino remoto*. 2021. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/3901>>. Acesso em: 23 de maio. 2023.

SIQUEIRA, M. G. S.; AGUILLERA, F. Modelos e diretrizes para uma educação inclusiva: revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, p. 281-294, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313138442003.pdf>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2023.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. M.; FREITAS, M. N. C. *A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, p. 527-

542, 2016. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=html&lang=pt>  
>. Acesso em: 23 maio. 2023.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira Educação Especial*, caderno 2007, v. 13, n. 03. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-653200700300007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-653200700300007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt)>. Acesso em: 23 maio. 2023.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRyNr53nwF/abstract/?lang=en>>. Acesso em: 11 de maio. 2023.

# Reflexões sobre a inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física em escolas municipais da cidade de Castanhal-PA

## Autores:

### Vilson Guedes Tavares

Graduado em Educação Física -  
Universidade Federal do Pará.

### Daniel Carlos de Souza

Graduando em Educação Física -  
Centro Universitário do Norte,  
Uninorte-AM.

### Rafael Oliveira da Silva

Mestre em Neurociências -  
Universidade Federal do Pará.  
Professor do Curso de Educação Física  
- Centro Universitário do Norte,  
Uninorte-AM.

DOI: 10.58203/Licuri. 20652

## Como citar este capítulo:

TAVARES, Vilson Guedes; SOUZA, Daniel Carlos; SILVA, Rafael Oliveira. Reflexões sobre a inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física em escolas municipais da cidade de Castanhal-PA. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 19-33.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

A deficiência visual abrange baixa visão e cegueira e uma das grandes dificuldades das escolas é incluir alunos deficientes visuais com uma estrutura adequada, materiais pedagógicos e profissionais qualificados. O presente estudo buscou analisar a inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas de educação física das escolas municipais da cidade de Castanhal-PA, através de suas próprias concepções de inclusão. Participaram do estudo quatro alunos com deficiência visual, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idade entre 13 e 18 anos, cursando o ensino fundamental. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas onde as respostas foram gravadas em um aparelho Smartphone e posterior análise de conteúdo. Como resultados os alunos apresentam suas próprias concepções de inclusão mediante a sua participação das aulas de educação física com os demais alunos e apesar de sentirem-se inclusos, os mesmos sugerem mudanças e adaptações para que possam ter aulas de qualidade e conseqüentemente, ter um melhor desempenho escolar. Portanto, a inclusão de alunos com deficiência visual, passa pela acolhida dos membros da classe e sobretudo da atuação dos professores de educação física.

**Palavras-chave:** Cegueira. Baixa visão. Educação inclusiva. Atividade física. Prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 foi ratificada pela legislação brasileira em 2008, onde definiu pessoas com deficiência como:

[..] *aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas* (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2008, p: 26).

A lei n° 13.146 de 6 de julho de 2015 reforça o direito a pessoas com deficiência, em seu artigo 1º que diz:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p: 01).

Já a declaração de Salamanca<sup>1</sup> (BRASIL; UNESCO,1994) assegura o direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades e habilidades, promovendo a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, além de facilitar a participação dos pais e da comunidade nas tomadas de decisão e planejamento.

Em conformidade com a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no n° 9.394/96 trata no seu artigo 206: *“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”*.

---

<sup>1</sup> Documento norteador para a educação de crianças com necessidades especiais, ampliando seu direito a educação.

Quando analisamos os números do processo de inclusão de pessoas com deficiências nos sistemas educacionais, apenas 31% de alunos eram incluídos em turmas regulares, no ano de 2008. Já nos dias atuais, houve um aumento de 61,3% das escolas brasileiras incluindo aluno com algum tipo de deficiência em turmas regulares (INEP, 2017).<sup>2</sup>

Segundo Castro (2015), a escola deve atuar como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando estimular a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência. Já Reinaldo (2017) afirma que a escola inclusiva é um lugar onde todos devem sentir-se acolhidos, visíveis e respeitados independente de gênero, condição financeira, cultura, raça ou qualquer outra diferença, percebida ou não.

A dificuldade da inclusão nas escolas não está apenas nos estudantes com deficiência, mas sobretudo na infraestrutura adequada, profissionais capacitados e recursos pedagógicos para o trabalho com o aluno com necessidades especiais (COSTA, 2010).

Nesta perspectiva, a cegueira se configura como uma das deficiências que devem ser incluídas no seio escolar, pois alunos com deficiência visual apresentam sentimento de insegurança, inferioridade, falta de autonomia e necessidade de proteção (BRASIL, 2006).

A deficiência visual inclui dois grupos de condições distintas: cegueira e baixa visão e para uma devida inclusão dos alunos com deficiência visual, deverá no mínimo, realizar uma avaliação criteriosa da sua condição física. O que para Brasil (2006) diz:

Pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam condições de identificação da projeção de luz, com redução da acuidade visual. Já pessoas cegas são aquelas que apresentam perda de visão total e perda da percepção de luz. Essas pessoas poderão utilizar outros sentidos (tato, audição, olfato, paladar) e ferramentas de aprendizado como o Sistema Braille<sup>3</sup> como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2006, p. 17).

O processo de inclusão do aluno com deficiência visual ocorre pelo diálogo entre o professor titular e o professor especialista na deficiência, traçando a melhor estratégia

---

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>3</sup> Sistema Braille é um código formado por sinais em relevo possibilitando a leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, parcial ou total (LEMOS e CERQUEIRA, 2014).

para atendimentos dos alunos. Além de outros profissionais, como o oftalmologista, para uma avaliação minuciosa sobre a visão residual de alunos com baixa visão, estabelecendo meios pedagógicos para a estimulação do campo visão remanescente (GLAT, 2007).

Portanto, as aulas de educação física são capazes de quebrar barreiras que limitam o deficiente visual, pois através dela o aluno pode se redescobrir e ir além de suas limitações, assim como experimentar as mesmas vivências que os alunos videntes e ainda desconstrói o paradigma de que o deficiente visual é incapaz e indefeso (ALVES, 2013). Neste contexto, a educação física tem um grande papel na inclusão do aluno com deficiência visual, pois sua prática permite ao aluno ter concepção do próprio corpo e sentir-se mais seguro para realizar atividades de vida diária (CARVALHO, 2012).

As aulas de educação física podem ser uma ferramenta para o desenvolvimento motor de alunos com deficiência visual. Assim, podem conquistar autonomia em seus afazeres, desde que haja as adaptações necessárias para que as necessidades e limitações sejam superadas (BRANCATTI, ROSA e VALE, 2014; SANTOS e COSTA, 2015).

Embora exista leis que assegurem a educação como um direito para pessoas com deficiência, a maioria das escolas não são inclusivas, seja por falta de materiais pedagógicos, estrutura física ou de profissionais qualificados. É necessário que exista uma mudança de paradigma dentro da escola em relação ao processo de inclusão, devendo começar dentro da escola, de maneira que mude currículos, avaliações, desde a formação de professores, a seus comportamentos (ANDRADE, 2013).

Assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar a inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas de educação física das escolas municipais da cidade de Castanhal-PA, mediante suas próprias concepções de inclusão.

## METODOLOGIA

### Coleta de dados

O estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, pois visa um aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização de determinado fenômeno (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

A pesquisa iniciou com um levantamento do número de alunos com deficiência visual matriculados na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Castanhal-PA (SEMED). Foram identificadas 9 escolas que trabalham com alunos com deficiência visual, sendo um total de 12 alunos encontrados. 10 alunos são matriculados em escolas da zona urbana e 2 alunos na zona rural do município.

Após o levantamento foram realizadas visitas às escolas para autorização da direção e dos responsáveis dos alunos, para a participação da pesquisa. Foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e após o retorno, foi marcado o dia e horário para a aplicação das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos alunos, de modo a não interferir em suas aulas. Todos os procedimentos realizados são baseados conforme as resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil para pesquisas com seres humanos.

### Critérios para a participação da pesquisa

Para a participação do trabalho, o aluno(a) deveria estar matriculado na rede municipal de ensino e não apresentar dispensa médica para participação nas aulas de educação física. Os alunos não participavam da pesquisa quando apresentavam dificuldades de expressar-se durante a entrevista; pais e/ou responsáveis não concordaram e não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido; alunos que por algum motivo se recusaram a participar e ser alunos do EJA, pois estes não têm aula de educação física.

Aderindo aos critérios para a participação da pesquisa, dos 12 alunos identificados no início da pesquisa, foram incluídos 4 alunos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades entre 13 e 18 anos, todos cursando o ensino fundamental. A tabela 1 descreve as características dos participantes e por questões éticas, mantendo o sigilo de suas identidades, foram designados pelas siglas P (participante) seguido de seu número de identificação (1 a 4).

**Tabela 1.** Características dos participantes do estudo.

Participante	Idade	Sexo	Série	Deficiência
P1	16	Masculino	6º ano	Baixa Visão
P2	13	Feminino	3º ano	Cegueira
P3	17	Feminino	7º ano	Cegueira
P4	18	Masculino	7º ano	Baixa Visão

## Entrevistas semiestruturadas

Na presente pesquisa optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, pois visam organizar um conjunto de questões abertas pré-determinadas, para o diálogo entre entrevistador e entrevistado (DICICCO-BLOOM e CRABTREE, 2006), investigando o comportamento e subjetividade dos investigados (GIL, 2008), bem como, obter informações mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Cada aluno foi entrevistado de forma individual e com a presença de seus respectivos professores e responsáveis, que não interferiram em suas respostas. O pesquisador iniciou com um breve diálogo para explicar ao entrevistado sobre qual a importância da atividade, tentando criar um ambiente confortável. Houve o registro das respostas por meio de gravação de voz direta em um aparelho Smartphone e armazenadas no formato de MP3, para posterior transcrição e análise das respostas obtidas.

A entrevista foi baseada em um roteiro (Tabela 2), subdivididas em dois momentos distintos: Conversação inicial com 4 perguntas que visam caracterizar a interação entre o aluno e o corpo escolar e no segundo momento, foram realizadas 5 perguntas onde as respostas visam ter uma perspectiva de outra pessoa na mesma condição que ele e sua própria perspectiva de inclusão nas aulas de educação física.

**Tabela 2.** Roteiro de entrevista (Adaptado de ALVES, 2013).

---

Conversação Inicial
Pergunta 1: Como é a escola que você estuda?
Pergunta 2: Como são seus colegas de classe?
Pergunta 3: Como são seus professores?
Pergunta 4: O que você mais gosta de fazer na sua escola?

---

Roteiro de entrevista
Pergunta 1: O que significa pra você estar incluído?
Pergunta 2: Que tipo de coisa pode fazer outro aluno com a mesma deficiência visual que você se sentir incluído na aula de educação física?
Pergunta 3: Que tipo de coisa pode fazer outro aluno com a mesma deficiência visual que você se sentir excluído na aula de educação física?
Pergunta 4: Você pode me dar um exemplo de quando um aluno como você se sente incluído na aula de educação física?
Pergunta 5: Você pode me dar um exemplo de quando um aluno como você se sente excluído na aula de educação física?

---



## Análise dos dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e respeitando as diferenças verbais de cada participante. E para tal, optou-se por realizar o método de análise de conteúdo, pois permite a identificação dos significados dos dados qualitativos obtidos. A análise de conteúdo seguiu as etapas propostas por Bardin (2010): Pré-análise; codificação, classificação, categorização, inferência e interpretação dos dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através das entrevistas foram descritos em três tópicos, onde os alunos falam a respeito de suas relações com o corpo escolar, seus pontos de vista sobre as necessidades de outro deficiente visual e suas perspectivas de inclusão.

### A RELAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL COM O CORPO ESCOLAR

O momento inicial do questionário é voltado para a interação do aluno com o corpo escolar e em todas as respostas obtivemos resultados positivos, pois os entrevistados mostraram um certo grau de satisfação. O indivíduo P3 diz que a escola: *“É legal e bem divertida”* e P1 diz que: *“É boa”*.

Segundo o relato de P2, nos revelou que existem necessidades de adaptações para pessoas com deficiência visual pois destaca que: *“É uma escola boa, mas precisa de mais adaptações, por exemplo, as salas não tem numeração em braile”*. Já P4, que possui baixa visão, ressalta sobre os métodos pedagógicos dos professores, dizendo: *“São bons, mas às vezes eles escrevem uma letra pequena aí eu não consigo ver direito”*.

Um dos principais fatores de inclusão é a comunicação do aluno deficiente visual com os professores e os demais alunos (ALVES, 2013). Nesta perspectiva, P2 diz que os professores: *“São legais e se esforçam para que eu participe das aulas igual aos outros”* e P3 diz que: *“São bons profissionais.”* Quanto aos colegas de classe P2 afirma: *“São legais, eles brincam comigo, não são aqueles alunos que dizem: ‘ah eu não vou brincar com ela porque ela é cega. [...] Eu me sinto inclusa.”*

P3 também mostrou ter uma boa convivência com o restante da classe quando diz: “*Me dou bem com todos, eles não me tratam com preconceito.*” Outro exemplo dessa boa relação nos deu P4, que ao ser interrogado sobre o que mais gosta de fazer na escola respondeu: “*Conversar com meus amigos nas horas vagas [...]*”, P3 também relatou: “*Além de estudar, gosto de conversar e brincar com meus amigos*”.

Os resultados nos mostram a importância de estabelecer uma boa relação do deficiente visual com todos na escola, pois além de facilitar a sua participação nas aulas também ajuda no processo de inclusão e conseqüentemente no desempenho escolar deste aluno. Para Ribeiro (2017) a relação professor-aluno deve ser de respeito e afeto.

Porém, para complementar essa boa relação, é necessário que o professor leve para sala de aula práticas pedagógicas que contribuam nesse sentido. É importante que o professor esteja sempre em feedback com o aluno deficiente para saber até onde ele consegue desenvolver as atividades propostas e a partir de que momento ele precisa adaptar, isso proporciona que o mesmo sinta prazer em estar na escola e em participar das aulas.

A qualificação do professor é muito importante, principalmente para atuar com alunos deficientes, pois é perceptível a falta de preparo desses profissionais, que muitas vezes buscam justificativas e acabam dando margem para uma grande falha no processo inclusivo (IGNÁCIO, 2015). O autor ainda ressalta que a inclusão vive em constantes transformações, e há aparições de novas deficiências, mas quando o professor se torna pesquisador, este encontra-se preparado para enfrentar o cotidiano, possibilitando uma reconstrução do conhecimento.

Sousa e Sousa (2017) diz que: “*a proposta da educação inclusiva se norteia justamente no pressuposto em que a escola possa oferecer um currículo flexível aos alunos com deficiência visual*”. Os autores fortalecem a ideia de adaptações no espaço escolar, o que foi sugerido pelos alunos desta pesquisa. Para melhor acessibilidade dos alunos com deficiência visual as escolas devem contar com pisos táteis de texturas diferentes, demarcação de desníveis, placas de identificação em braile, bem como livros e materiais pedagógicos adaptados para atender as necessidades dos mesmos.

## A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE OUTRO DEFICIENTE VISUAL

As perguntas voltadas na perspectiva de uma outra pessoa com a mesma deficiência do entrevistado, bem como o significado de inclusão, descrevem a participação dos deficientes visuais nas aulas de educação física, e isso para eles é importante no processo de inclusão.

Quando avalia que tipo de atividade pode fazer uma pessoa com a mesma deficiência que a sua para se sentir incluído, P3 diz: *“Quase tudo, desde que tenha adaptações.”* P4 afirma: *“Várias coisas, se o professor deixar”* e para P2 isso ocorre: *“Quando o professor faz uma atividade que a gente consegue participar”*. Também, o mesmo dá exemplos de atividades como: *“[...] pular corda, jogar bola”*.

Porém, existem coisas que fazem o deficiente visual sentir-se menos incluído nas aulas de educação física, para P4 isso se dá: *“Quando ele é novato e não conhece a turma”*, já para P3 é: *“Quando não tem atividade voltada pra ele”*. P2 relata que: *“Tem umas atividades que são difíceis e a gente não consegue fazer”*, o mesmo complementa dizendo: *“Eu é quando não consigo rodar o bambolê”*. Existem professores que contribuem para essa exclusão, quando P3 afirma não se sentir incluído: *“Quando o professor deixa sentado e de fora das aulas”*.

Apesar das perguntas serem voltadas para as necessidades do outro, notou-se que algumas respostas foram dadas de acordo com as necessidades do próprio entrevistado. Observa-se que as respostas na perspectiva de outro deficiente visual são parecidas com a perspectiva do próprio aluno. Quando interrogados sobre o que pode fazer outro aluno com a mesma deficiência visual que o entrevistado para se sentir mais incluído na aula de educação física, P2 respondeu: *“Quando o professor faz uma atividade que a gente consegue participar”* e P4 relata *“Várias coisas, se o professor deixar.”*

Farias (2011) fortalece essa perspectiva dizendo que:

Ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o sistema de ensino deve disponibilizar e capacitar profissionais da educação para o desenvolvimento de funções específicas para atender as necessidades educacionais especiais de todos os estudantes. (p: 21).

A escola precisa estar preparada para oferecer a mesma qualidade no ensino para todos os alunos. Para Ribeiro (2017), os alunos com deficiência visual são capazes de desenvolver-se pessoalmente e intelectualmente, mas para que isso ocorra é necessário que seja oferecido a eles oportunidades de aprendizagem com novas metodologias e recursos didáticos adaptados a sua deficiência. Mollossi *et al* (2015) ressaltam que o emprego de materiais adaptados ao ensino de cegos é algo fundamental, uma vez que, com seu uso, as dificuldades desses estudantes podem ser superadas.

Por outro lado, a aceitação da deficiência pelos colegas de classe é relacionada com as do professor regente com à deficiência. Pois situações de negligência, bullying e comportamentos antiéticos, podem servir como parâmetro para outros alunos. Em muitos casos, a exclusão já se inicia pelo próprio professor de educação física. (ALVES, 2013).

## A INCLUSÃO ATRAVÉS DE SUAS PERSPECTIVAS

A educação física é capaz de proporcionar bons momentos para seus participantes, pois através dela, os mesmos podem aprender e brincar ao mesmo tempo (SOUZA, 2013). Em relação às aulas de educação física P4 diz: *“Me sinto feliz, é um momento de descontração com meus amigos”*. P3 contou que: *“Na maioria das vezes me sinto incluída”*.

Porém, para que haja essa inclusão todos precisam participar. *“Eu me sinto incluído quando meus amigos me envolvem nas aulas”* relatou P4, e reforçou dizendo: *“Às vezes tem atividade que eu penso que não vou conseguir fazer, mas os meus amigos me ajudam e faço numa boa”*.

Mas ainda que haja adaptações nem sempre os alunos sentem-se seguros a participarem das práticas, sobre isso, P1 diz: *“[...] às vezes tenho medo de me machucar”*. P3 também afirmou insegurança ao relatar: *“Quando eu preciso fazer a mesma coisa que os outros e não fazem adaptação, parece que esquecem que sou cega”*. P1 afirma que a única atividade que não participa é o *“Futebol, por que eu não gosto”*, já P2 acha que *“deveriam ter mais brincadeiras que eu pudesse participar”*.

Nos resultados obtidos não houve diferença entre os alunos cegos, e os com baixa visão, pois todos mostraram ter dificuldades de participar das aulas de educação física e relataram suas necessidades para desfrutarem desse momento. Os deficientes visuais precisam de um suporte que é desenvolvido de forma conjunta pelos pais e o corpo escolar

para que estes sintam-se motivados e valorizados nas aulas, pois grande parte da evasão escolar de deficientes visuais são resultados de pouca acessibilidade e inclusão no ambiente escolar. (SILVA, LANDIM e SOUZA, 2014).

Outra relação importante é do aluno deficiente visual com os não deficientes, o que foi investigado na presente pesquisa. Segundo Pereira, Pereira e Costa (2009), as comunicações entre todos dentro da escola precisam ser claras e inteligentes de modo que respeitem a diversidade que há na cultura humana, pois o professor estabelece essa ligação através de atividades em que os mesmos possam participar de forma igual e livres de preconceitos e discriminações. A escola pode propor atividades em duplas ou em grupos, de forma que os deficientes visuais possam receber e dar auxílio aos demais.

Para Laguna (2012) o processo de troca de experiências de alunos videntes e não videntes é imprescindível, pois através da experiência com outras pessoas e também com materiais pedagógicos variados e atividades lúdicas, tornam-se atividades estimulantes para que o deficiente visual aperfeiçoe suas estruturas cognitivas.

Portanto, a escola para fazer-se inclusiva precisa estabelecer vínculos entre pais, alunos, professores e demais funcionários, para que as necessidades dos alunos com deficiência visual sejam identificadas, bem como, descobrir meios de suprir essas necessidades para que os mesmos possam desfrutar de seus direitos a educação, principalmente por meio da Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que os alunos com deficiência visual matriculados na rede municipal de Castanhal consideram-se incluídos nas aulas de Educação Física. Porém, adaptações ainda precisam ser feitas para que os mesmos possam ter aulas de qualidade e conseqüentemente, ter um melhor desempenho escolar.

As percepções de inclusão dos alunos partem do princípio da sua participação nas atividades juntamente com seus colegas de classe, mediante sua aceitação e interação social, onde cada aluno experimente o sentimento de pertença ao grupo escolar, valorizando suas potencialidades e interesses.

Portanto, não basta ter uma escola com estrutura de qualidade se os profissionais que ali atuam não estiverem qualificados para atender as necessidades de todos os alunos,

assim, sugerimos que mais estudos sejam feitos para que os resultados possam colaborar com essas mudanças, principalmente na perspectiva do professor de Educação Física atuando com a inclusão de seus alunos, sobretudo deficientes visuais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luiza Tenure. O aluno com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. 2013.

ANDRADE, Jéssica Kellery Levino da Costa. Inclusão de aluno com deficiências no ensino regular em escola pública no município de Remígio-PB. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal da Paraíba. 2013.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 4ª. Ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRANCATTI, Paulo Roberto; ROSA, Camila Casemiro; VALES, Gustavo Pedro. Educação física e esportes para alunos com deficiência visual. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 8450-8461 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141750>>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília. UNESCO. 1994.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 15 de junho 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, 2006.

CARVALHO, Liete Fonseca de. A inclusão de deficientes visuais nas aulas de educação física. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Brasília, Ariquemes. 2012.

CASTRO, Fátima Maria de. O papel da Apae frente à inclusão de estudantes com deficiência na rede pública de ensino em Carinhanha- BA. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

COSTA, Vanderei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. *Motriz*, Rio Claro, v.16, n.4, p.889-899, 2015.

DICICCO-BLOOM, B.; CRABTREE, B. F. The qualitative research interview. *Medical Education*, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

FARIAS, Vanusa Moreia. A importância da atuação do professor frente a inclusão do aluno cego. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) - Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GLAT, Rosana (org) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

IGNÁCIO, Tiago. Os desafios da inclusão no ambiente escolar. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2017. Brasília: MEC, 2017.

LAGUNA, Jacqueline de Cássia. A utilização de diferentes recursos pedagógicos como auxílio na aprendizagem de alunos com deficiência visual. Monografia (Especialização na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, Paraná. 2012.

LEMOS, E. R E CERQUEIRA J. B. O Sistema Braille no Brasil. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 23-28, nov. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MOLLOSSI, Luíz Fellippe da Silva Bellicantta; *et al.* Uma perspectiva sobre a inclusão de cegos: considerações de uma professora de matemática. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 1, n. 58, p. 30-48, 2015.



PEREIRA, Josefa Lidia Costa; PEREIRA, Sandra Regina Costa; COSTA, Maria Piedade Resende da. Colegas videntes de alunos com deficiência visual falam sobre a inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 5, Londrina. 2009.

REINALDO, Telma Bonifácio dos Santos. DESAFIOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: Um estudo sobre as políticas de Educação Inclusiva na escola atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU. 4, João Pessoa. 2017.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. *Revista Educação, arte e inclusão*, v.13, n.1, p. 8-32, 2017.

SANTOS, Mariana de Sousa Siqueira, COSTA, Angelina Dias Leão. A orientação físico-espacial de pessoas com deficiência visual: conhecendo o usuário. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, v.3, n. 15, p. 193-211, 2015.

SILVA, Tatiane Santos; LANDIM, Myrna Friederichs; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v. 13, n. 1, p. 32-47, 2014.

SOUZA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. *Estação Científica (UNIFAP)*, Macapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2310>>. Acesso em: 05 jun. 2023

SOUZA, Givania Maira De. Educação Física Infantil: a importância de Jogos e Brincadeiras em uma Escola Pública de Planaltina - Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, Alto Paraíso. GO. 2013.

# História, cultura e identidade: reflexões para inclusão educacional do povo surdo

## Autoras:

### Alini Ribeiro Nogueira Silva

*Mestranda em Cognição e Linguagem -  
Universidade Estadual Norte  
Fluminense Darcy Ribeiro.*

### Cristiana Barcelos da Silva

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

### Flávia Lopes Barbosa Siqueira

*Mestranda em Cognição e Linguagem -  
Universidade Estadual Norte  
Fluminense Darcy Ribeiro.*

### Maria Eduarda Costa Maciel Nogueira

*Mestranda em Cognição e Linguagem -  
Universidade Estadual Norte  
Fluminense Darcy Ribeiro.*

### Joicy de Souza Ribeiro Quitete

*Mestranda em Cognição e Linguagem -  
Universidade Estadual Norte  
Fluminense Darcy Ribeiro.*

DOI: 10.58203/Licuri. 20653

## Como citar este capítulo:

SILVA, Aline Ribeiro Nogueira *et al.* História, cultura e identidade: reflexões para inclusão educacional do povo surdo In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 34-43.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

O seguinte trabalho tem como propósito a análise e estudo dos processos históricos, culturais e identitários da língua brasileira de sinais, visando compreender a trajetória no contexto nacional e mundial em torno da acessibilidade voltada ao surdo. Neste sentido, a pesquisa discute a história e a realidade apresentada atualmente com suas identidades culturais. De caráter qualitativo, essa pesquisa foi construída com base em dissertações, livros, legislações nacionais, documentos oficiais e questionários. Utilizando como aporte teórico os autores Segala(2010), Bernieri(2009), Souza (1995), Duarte et.al (2013), Strobel(2008), é possível compreender o processo histórico da pessoa surda, apresentada na legislação nacional que o ampara. Além disso, discute-se, também, a questão da educação da pessoa surda no âmbito formal de ensino, bem como a história marcada por violência moral, física, psicológica e marginalização dessa comunidade, elucidando, assim, as diversas barreiras que essas pessoas enfrentam para terem acesso a direitos básicos. Dessa forma, a pesquisa evidencia o quanto ainda é necessário abrir discussões acerca da inclusão do surdo, estudando sua identidade fora do seu contexto social, na ocasião em que a língua exerce a função de veículo de relações sociais, e entender como a língua sem a cultura, ou seja, o local em que ela se realiza, tende a se modificar de acordo com cada necessidade social inserida.

**Palavras-chave:** Libras. Cultura surda. Identidade surda. Acessibilidade comunicacional.

## INTRODUÇÃO

A história da educação dos surdos é marcada por inúmeros desafios que estão relacionados a falta de compreensão acerca da cultura e identidade dessa comunidade ao longo dos séculos. Durante muito tempo, acreditava-se que a “cura” da surdez era a única maneira de integrá-los à sociedade. Contudo, a história mostra que a surdez é uma diferença e estas pessoas possuem sua própria cultura e identidade e não necessitam, obrigatoriamente, da oralização para fazerem parte da sociedade.

Dessa forma, é impossível estudar a identidade surda fora do seu contexto social, na ocasião em que a língua exerce a função de veículo de relações sociais, não sendo possível estudar a língua sem o papel da cultura, ou seja, o local em que ela se realiza e se modifica de acordo com cada necessidade social (Segala e Bernieri, 2009). Assim, a língua dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais - Libras- não pode, de forma alguma, se dissociar da Cultura Surda.

Entende-se que compreender os direitos e a identidade da pessoa surda é primordial para superação de barreiras atitudinais na sociedade em geral, incluindo no ambiente educacional. Desse modo, objetiva-se refletir sobre a história, cultura e identidade do povo surdo, de modo a discutir aspectos que levaram essas pessoas serem marginalizadas durante tanto tempo e como a luta para garantia dos seus direitos ainda persiste nos dias atuais.

Assim, este trabalho justifica-se pela urgência em reconhecer a história, cultura e a identidade da pessoa surda, visto que apenas a partir dessas reflexões será possível promover uma mudança significativa na sociedade. Da mesma maneira, deve-se assegurá-las de seus direitos, uma vez que independentemente da surdez são sujeitos inseridos na sociedade, cujas vivências perpassam as diversas esferas sociais.

Sob o ponto de vista metodológico, este artigo possui natureza qualitativa, com base em pesquisas bibliográficas, busca-se debater a presente temática relacionando às demais variáveis. Dessa maneira, autores como Souza (1995), Strobel (2008) e Segala (2010) foram utilizados como embasamento teórico para a presente discussão. Sendo assim, dividiu-se o trabalho em duas partes, onde inicialmente trataremos de um breve histórico sobre a educação do surdo, seguido da visão cultural e identitária do surdo.

## BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO SURDO

Para análise da história dos surdos no cenário educacional brasileiro, é importante apresentar um breve resumo do contexto geral. Compreende-se que a história dos surdos foi marcada por diversos tipos de opressões, sendo essas pessoas, durante muitos anos, marginalizadas do convívio social.

Em seus estudos, Souza (1995) apresenta que na Antiguidade filósofos como Aristóteles denominavam os surdos como incapazes, assim retirando todos os direitos legais ou civis dessas pessoas. Nesse período acreditava-se que a inexistência da linguagem estava associada à falta de pensamento. Segundo o pensamento aristotélico, a audição era o sentido mais importante do homem, e sem ele os surdos jamais seriam capazes de aprender.

Todavia, na Idade Média e início da Idade Moderna, inicia-se uma nova concepção sobre a surdez e as pessoas nascidas surdas. Segundo Souza (1995), esse fato deve-se a questões sociais e econômicas para garantir a hegemonia das famílias nobres. De acordo com esta autora, para manter a riqueza dessas famílias os surdos começaram a receber a educação formal, além de possuírem os direitos legais preservados. Desse modo, poderiam decidir sobre os assuntos da família por meio da escrita.

Nesse contexto, Duarte *et. al* (2013) relata que a educação formal do surdo surgiu a partir de 1555 na Espanha, quando o Padre Pedro Ponce de León educou uma pessoa surda de família nobre. Ressalta-se que este ensino incluía apenas a datilologia (alfabeto manual), a escrita e o treino para a fala (oralização). Durante muito tempo privilegiou-se a oralização na educação do surdo. Tal fato deve-se aos ideais ligados ao modelo médico da deficiência, na qual o sujeito deve se ajustar aos padrões por meio das correções terapêuticas ou a própria cura. Logo, a oralidade parecia ser essencial para estas pessoas serem aceitas pela sociedade.

Somente em 1750, houve uma mudança mais significativa na educação do surdo, na qual Charles Michel de L'Épée reconheceu pela primeira vez que os surdos possuem uma língua e não precisam da oralidade para se comunicar. De acordo com Duarte *et. al* (2013, p.1720), “Ele aprendeu com os surdos pobres que viviam nas ruas de Paris a língua de sinais e introduziu esse sistema de signos na educação de outros surdos, possibilitando uma transformação significativa da realidade.” No entanto, durante muitos anos a língua de sinais não foi reconhecida pelos educadores daquela época que continuavam a defender

o oralismo <sup>1</sup>para a educação dos surdos. Ainda, Duarte et.al (2013) destaca que os apoiadores do oralismo não admitiam o uso da língua de sinais, pois a consideravam maléfica para educação dos surdos.

No Brasil, considera-se que a educação dos surdos teve início a partir de 1855, quando D. Pedro II trouxe o professor francês Ernest Huet para dar início a um trabalho com as pessoas surdas no país (Duarte et. al, 2013). Nesse contexto, em 26 de setembro de 1857, foi inaugurado o Instituto Nacional de Educação de Surdos Mudos, o qual hoje conhecemos como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) localizado na cidade do Rio de Janeiro. Strobel (2008) relata que Huet iniciou o trabalho no instituto com um número pequeno de alunos e ainda que só eram aceitos alunos do sexo masculino, porém em outubro de 1856 ele havia conseguido ocupar todo o prédio da escola.

Conforme destaca Strobel (2008), foi a partir da criação do Instituto que iniciou-se a procura por formação na área da educação dos surdos. Além disso, foi por meio do INES que os ex-alunos surdos iniciaram o uso da língua de sinais francesa (LSF), associando aos sinais já usados pelo povo surdo brasileiro, assim dando origem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (STROBEL, 2008). Entretanto, o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, que aconteceu no ano de 1880 em Milão, representou um retrocesso para a educação do povo surdo. Neste congresso houve diversas polêmicas entre os que defendiam o oralismo e os apoiadores do uso da língua de sinais e por meio de uma votação foi decidido que a língua de sinais seria excluída da educação do povo surdo (STROBEL, 2008).

A autora supracitada enfatiza ainda o fato de a maioria dos congressistas serem ouvintes, o que privilegiou a vitória do oralismo. Desse modo, nota-se mais uma vez a obrigatoriedade dessas pessoas de se encaixarem nos padrões impostos pela sociedade, privando o direito de escolha das pessoas surdas sobre a sua própria vida, cultura e identidade. Assim, durante cerca de cem anos o povo surdo continuou sendo submetido a educação oralista e impedido de ser educado através da língua de sinais.

Nessa conjuntura, a língua de sinais renasceu no Brasil apenas a partir da década de 1980, quando as escolas especiais voltaram lentamente a introduzir o uso de sinais, pautados na filosofia da comunicação total<sup>2</sup> (MORI; SANDER, 2015, p.10). Conforme os

---

<sup>1</sup> Oralismo: É um método de ensino utilizado na educação dos surdos. Nesta metodologia é realizado o treino da fala com objetivo de integrar o surdo na sociedade através da leitura labial e da linguagem oral.

<sup>2</sup> Comunicação Total: Essa filosofia contempla toda forma de comunicação possível, ou seja, a fala, os sinais, o teatro, a dança, mímica, etc.

autores destacam, “Aos surdos se deu voz e os professores ouvintes aprenderam os sinais com seus próprios alunos. Um clamor se levantou na educação especial para a abertura de novos caminhos, caminhos estes mais democráticos, mais naturais com o uso dos sinais” (MORI; SANDER, 2015, p. 10).

De acordo com Strobel (2008), a linguista Lucinda Ferreira Brito deu início aos estudos sobre a Língua de Sinais no Brasil. A partir das suas pesquisas, nomeou-se a língua de sinais como Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos (LSCB). Porém, em 1993, a nomenclatura Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi adotada por meio de uma votação feita para escolher um dos dois nomes (STROBEL, 2008). Dessa maneira, no ano de 2002, o governo brasileiro oficializou através da Lei Nº 10.436 Língua Brasileira de Sinais (Libras), como segunda língua do país e no ano de 2005, a promulgação da referida lei por meio do Decreto Nº 5.626 representou avanços na educação dos surdos no nosso país.

Atualmente, no Brasil, há uma proposta educacional baseada no bilinguismo que permite ao educando surdo ter como sua primeira língua a Libras e como segunda língua, a Língua Portuguesa (LP) na sua forma escrita. Dessa forma, Quadro (2000. p.54) ressalta “Quando me refiro ao bilingüismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o bilinguismo poderá ser o diferencial para a aprendizagem do aluno surdo e para valorização da cultura e identidade surda. Além disso, a partir da educação bilíngue é dado à pessoa surda o poder de escolha de qual língua utilizar nos diversos espaços que a sociedade os impõe, além de exercer seu papel como cidadão em todos os lugares que desejar.

No entanto, ainda se reconhece os muitos desafios relacionados à inclusão do educando surdo nos sistemas educacionais brasileiros, visto que apesar dos avanços legais, é necessário uma mudança mais profunda nas instituições escolares, não apenas acerca das acessibilidades arquitetônicas ou de matrícula ativa, mas também relacionado a mudança de atitude dos profissionais que atuam diretamente como estes educandos, superando os preconceitos enraizados na nossa sociedade e acreditando no potencial desses estudantes, pois objetiva-se a permanência e o desenvolvimento dos surdos.

## VISÃO CULTURAL E IDENTITÁRIA DO SURDO

De acordo com Segala (2010), o surdo considera de suma importância em sua formação o respeito à diferença cultural, o que faz com que a identidade surda seja múltipla e multifacetada, e se adapte a diferentes tecnologias como despertadores vibradores, telefone surdo, celulares com vibracall, closed captions, campainhas com luz, webcam, video-conferência, e outros. Portanto, a Língua de Sinais exprime uma língua própria, diferenças linguísticas e culturais.

Cada um de nós possuímos uma identidade pessoal e cultural, somos seres únicos porque existem características particulares de cada indivíduo que mostram sua singularidade e pelo fato de estarmos inseridos em cultura na qual absorvemos ideias, pensamentos, conceitos, sentimentos, dúvidas e reflexões e construímos nossa própria representação no mundo. O compartilhar dessas riquezas absorvidas no decorrer do desenvolvimento da identidade de uma pessoa mostra que com a interação forma-se uma identidade mais rica social e culturalmente.

As identidades surdas, segundo Perlin (2008), podem ser classificadas em:

a) Identidades Surdas Flutuantes: esses surdos não tem contato com a comunidade surda, seguem a cultura ouvinte/identidade de ouvintes, buscam a oralidade, não se identificam como surdos e utilizam a tecnologia da reabilitação.

b) Identidades Surdas Híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes e, por algum motivo ou doença, ficaram sem audição. Usam a língua oral ou língua de sinais, aceitam-se como surdos, a escrita segue a estrutura da Libras, usam tecnologia diferenciada.

c) Identidades Surdas Embaçadas: é a representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. Não usam a língua de sinais, não conseguem compreender a fala, são tratados como deficientes, muitos são 'aprisionados' pela família e há um desconhecimento da cultura surda.

d) Identidades Surdas de Transição: esses surdos viveram em ambientes onde se afastaram da comunidade surda, ficaram sem contato com os demais. Vivem essa transição de uma identidade ouvinte para uma surda, há uma 'des-ouvintização'. É a transição da comunicação visual/oral para a visual/sinalizada.

e) Identidades Surdas de Diáspora: divergem das identidades de transição, que passam de um estado para o outro, de um grupo surdo para outro. São surdos que vivem a mudança de um País para outro, de um Estado para o outro.

f) Identidades Surdas Intermediárias: apresentam surdez leve à moderada, valorizam o uso do aparelho auditivo, procuram treinamentos de fala e não aceitam intérpretes da LSB (Língua de sinais Brasileira). Buscam a tecnologia para treinos de fala, não aceitam intérpretes da língua de sinais, identificam-se com os ouvintes e não participam da comunidade surda.

Cada surdo possui uma identidade e cultura própria, Gesser (2009) afirma que mais importante que enfatizamos no termo “uma”, devemos fortalecer a palavra “própria”, no sentido de que essa afirmação seja percebida pela maioria ouvinte para que o surdo não seja excluído. Não existe uma batalha para saber qual identidade e cultura que se destaca, mas sim o reconhecimento das pessoas surdas, pois “[...] tem de mudar as visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes”. Todo o indivíduo possui características que marcam sua presença em uma cultura (GESSER, 2009, p.53).

Assim, com a oficialização da língua (BRASIL, 2002), a Libras passa a ser compreendida como pertencente à comunidade surda, sua modalidade visual e espacial com base nas experiências dos surdos.

Uma estratégia de poder, de identidade. O que constitui este povo? As associações, organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, as lutas, a cultura, as políticas. E uma representação simbólica não como uma simples comunidade a quem podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas próprias regras, seus próprios princípios (REIS, 2006, p.19).

Os surdos hoje se reconhecem pela sua própria identidade e cultura. É uma comunidade organizada em âmbito político e social, não vive isolada como citado anteriormente neste estudo. A comunidade surda está inserida em diversas áreas da sociedade, desempenhando suas habilidades e exercendo seu papel como cidadãos de direitos e deveres.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é válido ressaltar que a valorização acerca da trajetória histórica e cultural dos surdos é de fundamental importância para a inclusão educacional destas pessoas. Além disso, conhecer a identidade e cultura do povo surdo é essencial para superação de barreiras atitudinais, como o preconceito e a discriminação acerca da capacidade destas pessoas. Nessa perspectiva, considera-se que existem diversas formas de valorização, uma delas é utilização da Língua de Sinais. Acredita-se que por meio da Libras o surdo poderá interagir nos diversos espaços sociais que queira estar, inclusive na escola.

Desse modo, evidencia-se o quanto ainda é necessário abrir discussões acerca da inclusão do surdo devido à sua grande luta por um espaço reconhecido em meio a sociedade, dado o fato que, embora os estudos em torno da comunidade estejam se desenvolvendo de maneira promissora, ainda se concebe a noção de percepção de mundo dos surdos como “defeituosa”, desconsiderando, por exemplo, a identidade e a cultura dessas pessoas.

É primordial o reconhecimento da surdez como diferença e a Libras como uma modalidade de comunicação. Assim, é preciso reconsiderar e refletir, inclusive, a concepção de língua, encarando-a como produto social, como veículo de relações interpessoais que possibilita articular o viver em sociedade, adequando a língua às necessidades comunicativas oriundas das mais diversas vivências.

Ainda, diante das reflexões e a partir dos referenciais teóricos adotados, acredita-se que são necessárias mudanças de paradigmas no que se concerne à compreensão do sujeito surdo por parte da comunidade ouvinte. Nesse sentido, cabe articulações de cunho político, social, cultural e educacional para garantir os direitos das pessoas surdas na sociedade, de modo que sua identidade seja percebida sob viés multicultural e respeitada.

Portanto, não se trata apenas de promover inclusão por meio de legislações, mas de criar mecanismos, políticas públicas e educacionais de forma a garantir a preservação da identidade das pessoas surdas e também de fornecer o acesso aos direitos básicos, qualidade de vida, oportunidades e perspectivas de ascensão social, levando em consideração todo contexto identitário e cultural que atravessa a realidade dessas pessoas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1/MEC/SEESP - Brasília: a secretaria, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. Lei Nº 12.319 de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 24 abr. 2023.
- BRASIL. Lei Nº 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 em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 24 abr. 2023.
- DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 20, p. 1713-1734, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QkzPkkNgwTzG69wJKDzN66p/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FERNANDES, Elaine Leal. Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. CES Revista, v. 22, n. 1, p. 77-88, 2008.

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

GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. Aquisição da linguagem. Material didático desenvolvido para o Curso Letras-LIBRAS (UFSC). Disponível em: < <http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>.> Acesso, v. 11, 2006.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de linguística. Linguística-Conceptos básicos, 2011.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação dos surdos no Brasil. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, v. 2, 2015.

QUADROS, R.M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. Textura, Canoas n. 3 p.54, 2000.

REIS, Flaviane. Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica. Florianópolis: UFSC/GES/CED - Dissertação de Mestrado, 2006.

SEGALA, Rimar Ramalho. Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual. UFSC - Trindade Florianópolis, p. 47, Março - 2010.

SOARES, Maria Aparecida leite. A Educação do Surdo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, EDUSF, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a09.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SOUZA, R. M. de. Educação especial, Psicologia do surdo e Bilinguismo: Bases históricas e perspectivas atuais. In: Temas em Psicologia, 1995, n. 2

STROBEL, Karin Lilian. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis. 2008.

# Subjetivação na matriz teórico-metodológica da docência inclusiva

## Autoras:

### Simoni Timm Hermes

*Doutora em Educação. Pedagoga no Centro de Tecnologia. Professora Formadora do Curso de Educação Especial, Licenciatura (a distância) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Membro do Grupo Diferença, Educação e Cultura - DEC/CNPq/UFSM.*

### Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

*Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação Especial e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa "Educação Especial" - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.*

DOI: 10.58203/Licuri. 20654

## Como citar este capítulo:

HERMES, Simoni Timm; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Subjetivação na matriz teórico-metodológica da docência inclusiva. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 44-59.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Considerando a perspectiva filosófica de Michel Foucault e as contribuições dos Estudos Foucaultianos em Educação, este artigo argumenta a noção de subjetivação como ferramenta analítica central na produção de uma Tese em Educação Especial. Tal Tese versa sobre a emergência da docência inclusiva diante da articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea. Nesse sentido, a noção de subjetivação, da caixa de ferramentas de Foucault, recebe outras contribuições na aproximação desta com as noções tangenciais de governamentalidade, noopolítica, sujeição social e servidão maquínica, estas últimas referenciadas em Mauricio Lazzarato, na prática de pesquisa em questão. A partir da argumentação teórico-metodológica empreendida, o conceito-ferramenta subjetivação possibilita desenvolver um exercício de problematização na história do presente em torno das condições de proveniência e emergência da docência inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão escolar. Subjetividade capitalística.

## INTRODUÇÃO

Inspirado na perspectiva filosófica de Michel Foucault e com as contribuições dos Estudos Foucaultianos em Educação, a partir do problema de pesquisa: como a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva opera nos modos de subjetivação das professoras na escola contemporânea?, este artigo pretende argumentar a noção de subjetivação como ferramenta analítica central na produção da seguinte Tese: Na articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, a docência inclusiva emerge como esse conjunto de professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/ regulares que se mobilizam em prol da inclusão escolar. Historicamente, os eixos de moralização, psicologização e democratização, presentes nos modos de tornar-se professora nas práticas escolares, constituem-se como condições de possibilidade da docência inclusiva. A docência inclusiva, dessa maneira, produz um processo de modelização dessas professoras através do self inclusivo, da articulação, da expertise pedagógica e da inovação na escola contemporânea.

Nesse sentido, tal argumentação sustenta que, na relação complementar e não substitutiva entre disciplina, biopolítica e noopolítica, a inclusão escolar constitui-se como dispositivo noopolítico na medida em que se exerce sobre as opiniões e produz públicos ditos inclusivos. A docência inclusiva, como o referido conjunto de professoras que se mobilizam em prol da inclusão escolar, efetiva essas professoras como público inclusivo. E, nessa produção do público inclusivo, pela sujeição social e pela servidão maquínica, a docência inclusiva torna-se a expressão da subjetividade capitalística, subjetividade esta pertencente à economia subjetiva na escola contemporânea.

A partir de uma metodologia de revisão bibliográfica, recorreremos à caixa de ferramentas de Michel Foucault, sendo eleita como ferramenta analítica central a subjetivação, e as noções tangenciais de governamentalidade, noopolítica, sujeição social e servidão maquínica. Fazemos questão de manter este movimento, na medida em que não tomamos o movimento nem como referencial teórico, nem como revisão de literatura. Como propomos materializar neste artigo, a chave da subjetivação - ferramenta analítica central nesta prática de pesquisa - precisa funcionar, servir para tornar o regime de verdade da inclusão escolar visível e dizível, bem como para problematizar a produção dos modos de subjetivação das professoras na contemporaneidade.

## SUBJETIVAÇÃO COMO FERRAMENTA ANALÍTICA CENTRAL

Considerando a perspectiva filosófica de Michel Foucault e as contribuições dos Estudos Foucaultianos em Educação no presente, recordamos um fragmento da conversa entre Foucault e Gilles Deleuze, denominada Os intelectuais e o poder, datada de 02 de março de 1972, sobre a caixa de ferramentas:

Michel Foucault: (...) a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Gilles Deleuze: (...) uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que no momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, 2001, p. 71).

A caixa de ferramentas, como mencionado no referido fragmento, deve funcionar, servir. Mais que isso, talvez, seja o momento oportuno para dizer que as chaves, as ferramentas necessitam impulsionar o processo de pensamento, precisam potencializar o exercício de problematização empreendido na prática de pesquisa, na Tese em questão. Interessa, nesse sentido, mostrar a ferramenta analítica subjetivação utilizada para compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras. E, ao fazê-lo, destacamos que tal ferramenta, da caixa teórico-metodológica organizada por Foucault, recebe contribuições de outros autores da filosofia francesa e brasileira. Foucault (2010, p. 225), na Aula de 17 de fevereiro de 1982, publicada na obra *A hermenêutica do sujeito*, propõe que

Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética.

Havia, quando da defesa do Projeto de Tese, certa resistência em tecer a subjetivação como ferramenta analítica desta prática de pesquisa. Após o contato com a materialidade analítica, parecia não fazer sentido tratar da matriz geral das relações do poder sem que isso esteja implicado com a produção de um sujeito. Relações de poder e produção de sujeito estas que são contínuas, imanentes, móveis. A matriz teórico-metodológica da Tese enunciada no início deste artigo justifica-se como uma cadeia, uma trama. E, tratá-la como matriz significa dizer que, neste momento, não serve nem como aplicação, na medida em que a prática de pesquisa não consagra dada teoria; nem como inspiração, uma vez que a prática de pesquisa não inventa dada teoria, mas serve como chave de uma caixa de ferramentas, que opera em certas circunstâncias, sob determinado problema.

A subjetivação serve, neste contexto, como fio condutor para, através da articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, problematizar a produção da docência inclusiva na escola contemporânea. E, junto dela, como ferramentas analíticas tangenciais, a noção de governamentalidade, nesse viés da articulação da questão política com a questão ética, tomada como uma proposta de grade de análise para essas relações de poder (FOUCAULT, 2008b); a noção de noopolítica explorada pelo filósofo e sociólogo italiano Mauricio Lazzarato e, junto desta, a noção de público proposta pelo filósofo, psicólogo e sociólogo francês Gabriel Tarde; e as noções de sujeição social e servidão maquínica tratadas por Lazzarato a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

No quadro da problemática das artes de governar iniciada no século XVI, com seus bloqueios e os seus desbloqueios, referenciados no Curso Segurança, território e população, Foucault (2008b) insere o surgimento da governamentalidade em meados do século XVIII. Com a expansão demográfica, a abundância monetária, o aumento da produção agrícola no século XVIII, ocorreu o desbloqueio da arte de governar sob a Razão de Estado, através da emergência do problema da população, esta “portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2008a, p.140). A economia política, diferente da preocupação com o território ou a riqueza, constituiu-se em torno dessa massa da população, tomada como sujeito político, como sujeito coletivo, sendo os aspectos demográficos, as relações entre produção, consumo e lucro os focos da economia política.

Os dispositivos de segurança, em meio aos casos, aos riscos, aos perigos e as crises presentes na população, na conexão com os mecanismos disciplinares, tornaram-se os

instrumentos para regulamentar essa população. Os fenômenos aleatórios dessa população constituem-se numa série de acontecimentos prováveis, sendo imprescindíveis os cálculos de custo e a fixação de médias para regulamentação dessa população. Eis, aqui, a emergência do Estado de governo, melhor, do processo de governamentalização do Estado, “portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008a, p.144-145). Então, a partir da massa da população, o Estado governamentalizado produziu uma sociedade perpassada pelo dispositivo de segurança.

Em relação ao Curso Segurança, território e população, na qual Foucault proferiu os estudos da biopolítica, Gadelha (2009) salienta que, no Curso Nascimento da biopolítica, o autor problematiza a relação entre Estado, governamentalidade e biopolítica sob o quadro geral da racionalidade política. Dessa forma, o autor ocupa-se com os estudos sobre o liberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo. Essa nova arte de governar, vinculada à população e à economia política, caracterizou-se mediante o problema da verdade econômica e da veridicação do mercado, o problema da limitação da governamentalidade pelo cálculo de utilidade, e o problema da Europa, como região de desenvolvimento econômico ilimitado, no mercado mundial. *Laisser-faire*, *laisse-passer* e *laisser-aller*, ou seja, deixar fazer, deixar passar, deixar andar, na medida em que a própria realidade tem suas leis, seus princípios, seus mecanismos. A partir do imperativo do consumo, o liberalismo pode ser entendido como uma forma de vida, sendo sua questão fundamental: “qual o valor de utilidade do governo e de todas as ações do governo numa sociedade em que é a troca que determina o verdadeiro valor das coisas?” (FOUCAULT, 2008b, p.63-64). Portanto, a frugalidade do governo, o governo mínimo como princípio de organização do Estado, vai constituir-se como questão primordial do liberalismo em meados dos séculos XVIII e XIX.

O liberalismo, nesse sentido, serve como matriz de inteligibilidade para a biopolítica e o dispositivo de segurança. E, tendo como princípio governar menos e consumir mais, vai fabricar, consumir e regular liberdades, a cada e a todo instante, seja esta liberdade de mercado, liberdade da propriedade privada, liberdade de expressão, entre outras, na medida em que precisa do exercício de liberdade para funcionar como razão governamental.



A nova arte governamental vai se apresentar, portanto, como gestora da liberdade, não no sentido do imperativo “seja livre”, com a contradição imediata que esse imperativo pode trazer. Não é o “seja livre” que o liberalismo formula. O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. (...) O liberalismo, no sentido em que eu o entendo, esse liberalismo que podemos caracterizar como a nova arte de governar formada no século XVIII, implica em seu cerne uma relação de produção/destruição [com a] liberdade [...]. É necessário de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc. (FOUCAULT, 2008b, p. 86-87).

Dessa forma, o liberalismo operou pela instauração de mecanismos que têm por função “não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, [o] crescimento indefinido do Estado, mas sim limitar do interior o exercício do poder de governar” (FOUCAULT, 2008b, p.39). E este exercício de poder, estando vinculado à liberdade das pessoas e das coisas, torna-se a condição de possibilidade para o desenvolvimento do dispositivo de segurança. Nesse contexto, ocorre o surgimento da biopolítica e de uma nova tecnologia, o biopoder, como “um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.” (FOUCAULT, 2008b, p.289-290), que não substituem os investimentos e os efeitos da disciplina, nem mesmo serão substituídos pela noopolítica.

Através do desenvolvimento dos estudos da estatística e da demografia, da intervenção em torno das endemias, dos cuidados com a velhice, dos estudos sobre os acidentes, as enfermidades e as anomalias diversas de uma população, e da instituição do problema da cidade, problemas estes próprios da circulação, do movimento e do consumo presentes na racionalidade liberal, o biopoder promoveu a implantação de mecanismos mais racionais de seguridade em prol do fazer viver da população. A própria Medicina Social nos contextos alemão, francês e inglês, respectivamente, a medicina de Estado, a medicina urbana e a medicina da força de trabalho, desenvolveu-se como uma estratégia dessa biopolítica (FOUCAULT, 2001). Nessa tecnologia do biopoder, especificamente na relação entre caso, risco, perigo e crise, a partir do normal e do anormal, a norma vai operar para produzir normalidades diferenciais (FOUCAULT, 2008a). A questão da liberdade relacionada à questão da segurança torna-se central nessa racionalidade liberal, sendo que as

estratégias biopolíticas destinadas à população voltam-se aos casos, riscos, perigos e crises individuais e coletivos que permeiam essa população, e permitem a circularidade da norma nas práticas de normalização. Desse modo, “o lema do liberalismo é ‘viver perigosamente’” (FOUCAULT, 2008b, p. 90). A cultura do perigo, no século XIX, produziu-se imanentemente em relação a uma educação do perigo.

No final do século XIX, “já se encontravam em gestação novas técnicas de poder, que não tinham mais nenhuma semelhança com as disciplinas ou como biopoder” (LAZZARATO, 2006, p.75) nas sociedades de controle. Nessas sociedades, conforme Deleuze (2008, p. 221), “os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro”. Trata-se das tecnologias de controle, um poder que se exerce nos públicos. O próprio Foucault (2008a, p. 98-99) pode colaborar nesse processo de elucidação da noção de público, no deslocamento da espécie humana ao público presente no conceito de população:

A população é portanto, de um lado, a espécie humana e, de outro, o que se chama de público. (...) O público, noção capital no século XVIII, é a população considerada do ponto de vista das suas opiniões, das suas maneiras de fazer, dos seus comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos. (...) Da espécie ao público: temos aí todo um campo de novas realidades, novas realidades no sentido de que são, para os mecanismos de poder, os elementos pertinentes, o espaço pertinente no interior do qual e a propósito do qual se deve agir.

A noopolítica, então, constitui-se como uma política que “se exerce sobre os cérebros, atuando em primeiro lugar sobre a atenção, para controlar a memória e sua potência virtual” (LAZZARATO, 2006, p. 86). A governamentalidade (neo)liberal, através da conexão entre disciplinas e estratégias biopolíticas, perspectivou uma sociedade da regulamentação, conforme os estudos de Foucault (2008a, 2008b). Para diferenciar a sociedade disciplinar daquelas que temos atualmente, Deleuze (2008) propôs que, pelas tecnologias de controle, produziu-se uma sociedade de controle. A relação entre disciplina, biopolítica e noopolítica, como insinuei anteriormente, continua sendo de

complementaridade e não de substituição. Por isso, trata-se de tomá-las no deslocamento da ênfase, de modo a configurar as operações da sociedade de controle explicitada por Deleuze na continuidade da sociedade disciplinar proposta por Foucault.

Diante das ameaças às liberdades presentes nos regimes comunista, socialista, nacional-socialista e fascista, em meados dos anos de 1925 a 1930, mecanismos foram propostos para oferecer garantias de liberdade aos Estados. E, nesse contexto do pós-guerra, Foucault (2008b) descreve o desenvolvimento dos modelos de neoliberalismo na Alemanha, na França e nos Estados Unidos, de modo que se trata de uma governamentalidade neoliberal. O neoliberalismo surge como forma de vida, também sempre auto-ajustada, que inverte a pergunta do liberalismo. Aqui, pergunta-se à economia: “como a sua liberdade vai poder ter uma função e um papel de estatização, no sentido de que isso permitirá fundar efetivamente a legitimidade de um Estado?” (FOUCAULT, 2008b, p. 127). Michel Onfray justifica “porque o liberalismo é plástico: aí está, de resto, a sua força. (...) O leão recorre à potência do exército, a raposa à força dos arranjos discretos” (2010, p. 128). A governamentalidade neoliberal pertence à força dos arranjos discretos. A governamentalidade neoliberal modifica, permuta, transforma-se, e produz modos de subjetivação.

Desse modo, a inclusão escolar, entendida como um dispositivo noopolítico, de produção de certos públicos pelas ações de governo na escola, foi organizada pelo Estado brasileiro, ao longo das últimas décadas, para atender as metas e os resultados do capital econômico, bem como para produzir certos sujeitos. Nesse contexto, cabe um apontamento. Na Tese em evidência neste artigo, a inclusão não significa estar dentro da escola, assim como exclusão não significa estar fora da escola, os processos nesse espaço-tempo são in/excludentes (PINTO, 1999, LUNARDI, 2001, VEIGA-NETO, 2001, 2008, LOPES e VEIGA-NETO, 2007, LOPES, 2009, HERMES, 2012). A inclusão escolar, então, tem a ver com os modos pelos quais nos relacionamos e, com a mesma intensidade, pelos modos como nos tornamos professoras ou sujeitos da aprendizagem que, independente da escola dita inclusiva, podem ser formados e produzidos, sim, em outros espaços-tempos educacionais.

Considerando isso, tomamos a inclusão escolar no âmbito da noopolítica na medida em que, se a inclusão opera como princípio de mobilidade dos sujeitos (MENEZES, 2011), não apenas investe na vida da população e seus fenômenos aleatórios, mas exerce-se sobre as opiniões e produz públicos ditos inclusivos. Essas políticas tornaram-se responsáveis pela

matrícula, pela aprendizagem, pela participação e pela permanência, mesmo que de forma estratificada, dos sujeitos na escola e, por esta, nos jogos de consumo e concorrência do mercado. Dessa forma, pode-se dizer que as políticas de in/exclusão escolares estão na agenda da governamentalidade neoliberal.

Com as campanhas e pelos programas de educação para todos, a própria escolarização passou a ser um direito de cada um e, nessa condição, ingressar, aprender, participar e permanecer na escola tornaram-se um dever, uma obrigação do sujeito para com o Estado brasileiro. A Educação Especial, campo epistêmico oriundo da Medicina Social, da Psicologia (suas derivações) e da Pedagogia, historicamente, constituiu-se para operacionalizar as ações pedagógicas em prol dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Então, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva surge como um mecanismo para que a racionalidade política neoliberal, assumida pelo Estado brasileiro, promovesse práticas de governo na escola, inclusive pelo Atendimento Educacional Especializado, que possibilitassem produzir alguns resultados na instância macropolítica.

Nesta prática de pesquisa, para estudar o governo e o autogoverno das professoras nas escolas comuns/regulares, escolas ditas inclusivas, através do regime de verdade da inclusão escolar, interessa a noção de subjetivação na cadeia ou na trama com essa governamentalidade. Destacamos que essa relação entre subjetivação e governamentalidade está presente em duas teses de Doutorado em Educação que inspiram a prática de pesquisa narrada neste artigo. A primeira tese, *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*<sup>1</sup>, da autoria de Márcia Lise Lunardi, envolveu-se com a produção de uma subjetividade anormal, no caso, dos sujeitos surdos. A tese *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*<sup>2</sup>, da autoria de Eliana da Costa Pereira de Menezes, tratou da produção de uma subjetividade inclusiva na esteira da inclusão escolar.

A primeira tese, *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*, ao considerar a Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 1994, “aponta para as formas como um dispositivo pedagógico torna possível a produção de um aparato de verdades que, ao dizer coisas sobre os sujeitos deficientes e ao definir modelos para

---

<sup>1</sup> Tese orientada por Carlos Skliar, defendida em julho de 2003, no Curso de Doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Tese orientada por Maura Corcini Lopes, defendida em 01 de fevereiro de 2011, no Curso de Doutorado em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul.

conduzir a ação pedagógica a eles dirigida, operam na constituição de subjetividades anormais”. A partir do campo dos Estudos Culturais, principalmente da vinculação teórico-metodológica a Foucault, a autora utilizou as noções de poder disciplinar, biopoder e normalização para operar nas formas de como os discursos das práticas de Educação Especial tecem estratégias de normalização dos sujeitos surdos na relação patologia e terapêutica. Dentre estas, a pedagogia da diferença, mesmo enaltecendo a diferença, coloca em operação o apagamento desta diferença pela produtividade da norma.

Tal tese, na ratificação da sua produtividade teórico-metodológica para esta escrita, coloca a Educação Especial como garantia para o processo de inclusão escolar. Isso significa que a Educação Especial não some, mas reforça o funcionamento do estar incluído, na medida em que, através da norma, efetiva os processos de normalização, a correção permanente daqueles que precisam estar em atividade para gestão dos riscos nos espaços-tempos escolares. Mesmo tratando da Política Nacional de Educação Especial no horizonte da inclusão como preferência, amparamo-nos nessa tese para justificar que Educação Inclusiva e Educação Especial não são sinônimas, pois a segunda torna-se uma garantia, dentro outras, para o sucesso da primeira. Ainda, na referida tese, normal e anormal não são tomadas como condições naturais, mas como condições circunscritas nos processos de normalização, em diferentes gradientes, sendo produzidas por esses processos.

A segunda tese, A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva, objetivou “empreender uma análise de inspiração genealógica sobre as práticas operadas pela escola, compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas”. Com as ferramentas governamentalidade, normalização e subjetivação, a autora organizou dois grupos de materiais, sendo o primeiro composto pelas políticas educacionais na perspectiva inclusiva publicadas nos últimos anos no Brasil, e o segundo constituído pelos registros de práticas escolares arquivados num acervo de uma escola pública estadual, na relação entre a razão de Estado e a inclusão obrigatória. Nesses registros, os deslocamentos das ações disciplinares para as ações de seguridade e, nestas, os processos de subjetivação focados na disciplina e nas relações de saber-poder para a emergência de uma subjetivação focada no sujeito e no seu autogoverno. Esses deslocamentos constituem-se como condições de possibilidade para a emergência de subjetividades inclusivas, noção criada pela autora, na racionalidade política neoliberal.

Pela produtividade teórico-metodológica dessa tese, retomamos esse exercício neste momento, na medida em que, além de propor a emergência de um modo de subjetivação no deslocamento das ações disciplinares para as ações de seguridade, ações estas próprias da racionalidade política neoliberal, a autora mostra que o atual Atendimento Educacional Especializado, como serviço da Educação Especial, toma para si a organização e a implementação das ações inclusivas na escola, seja no contexto das salas de recursos multifuncionais, seja no contexto escolar mais amplo. Nesse ínterim, não interessa apenas a matrícula dos alunos da Educação Especial na escola inclusiva, mas a aprendizagem e a participação contínua desses sujeitos no jogo econômico neoliberal.

Considerando essas teses que inspiram a prática de pesquisa do presente artigo, na obra *Do governo dos vivos*, Foucault (2011) infere que os regimes de verdade constroem os sujeitos a certos atos de verdade, com condições, efetuações e efeitos específicos. E, em dado regime de verdade, vão se produzindo modos de ser sujeito. Ao abordar a inclusão escolar como um dispositivo noopolítico que, ao exercitar-se sobre as opiniões, produz públicos ditos inclusivos, acentuamos a análise sobre esses atos de verdade aos quais as professoras das escolas ditas inclusivas estão conectadas e, ao mesmo tempo, produzindo-se. Governo e autogoverno, regime de verdade e subjetivação, desse modo, entrecruzam-se na perspectiva desta escrita. Afinal, “a questão que eu gostaria de colocar, ainda uma vez, é essa: como se fez, numa sociedade como a nossa, que o poder não possa se exercer sem que a verdade se manifeste, e se manifeste na forma da subjetividade?” (FOUCAULT, 2011, p. 67).

O projeto filosófico de Foucault, conforme exposto na entrevista intitulada *Sujeito e poder*, foi o de “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Esse projeto fez com que o filósofo tratasse dos modos de subjetivação na Antiguidade Clássica, mas também perpassasse pelas sociedades disciplinar e de regulamentação na Modernidade. Nesse projeto filosófico, entende-se que a subjetivação deriva de práticas de objetivação, nas quais o sujeito constitui-se como objeto em relação aos outros e ao Estado, e de práticas de subjetivação, nas quais esse sujeito produz-se na relação consigo mesmo. Na obra *Tecnologias del yo*, Foucault (1996) pressupõe a existência de tecnologias específicas nessas práticas de objetivação e subjetivação, como, por exemplo, tecnologias da produção, tecnologias dos sistemas de signos, tecnologias de poder e tecnologias do eu. As tecnologias de poder, que determinam a condutas do sujeito nas práticas de

objetivação, e as tecnologias do eu, envolvidas com os modos pelos quais o sujeito vincula-se consigo mesmo, constituindo um projeto de vida, no meu entendimento, são atualizadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari, conforme produção de Lazzarato.

Dessa forma, no que segue, exploramos a noção de subjetivação, de modo parcial, também nessa produção de Lazzarato. A economia política, em Foucault (2008b), constituiu-se em torno da população, e produziu dispositivos de segurança para regulamentar essa população. Lazzarato (2014, p. 16) lança como hipótese do seu trabalho na obra *Signos, máquinas, subjetividades* que “o projeto central do capitalismo consiste na articulação de fluxos econômicos, tecnológicos e sociais com a produção de subjetividade de tal maneira que a economia política se mostre idêntica à ‘economia subjetiva’”. Nessa economia subjetiva, nesse projeto central do capitalismo, a subjetivação opera através das noções de sujeição social e servidão maquínica, de Deleuze e Guattari, retomadas por Lazzarato.

A sujeição social “nos dota de uma subjetividade, atribuindo a nós uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma nacionalidade e assim por diante” (LAZZARATO, 2014, p. 17), produz sujeitos individuados. A servidão maquínica, por sua vez, “desmantela o sujeito individuado, sua consciência e suas representações, agindo sobre os níveis pré-individual e supra-individual” (LAZZARATO, 2014, p. 17), produz individuais, engrenagens, extensões, partes da máquina. Enquanto a sujeição social está envolvida com semióticas significantes como, por exemplo, a linguagem, com objetivo de produzir um sujeito individuado, a servidão maquínica volta-se às semióticas a-significantes (diagramas, índices de mercado, contas nacionais ou de corporações, etc.), que não têm o sujeito como referente.

A partir da Cibernética e da Engenharia de Controle e Automação, Deleuze e Guattari propõem o funcionamento da servidão maquínica. Não se trata de uma servidão meramente técnica, mas social, sendo que os autores envolvidos com tal proposição sugerem a existência do dispositivo homens-máquinas. Essas máquinas, contudo, não estão fundamentadas nos binarismos sujeito/objeto, natureza/cultura, posto que o homem constitui-se como uma peça da máquina ou uma peça com outra peça que produz uma máquina. Como exemplo, Lazzarato (2011, p. 73) cita as instituições públicas, a mídia ou o Estado de Bem-Estar Social, que “devem ser considerados - sem metáfora - máquinas, pois eles agenciam (maquinam) multiplicidades (pessoas, procedimentos, semióticas, técnicas, regras, etc)”.

Sujeição social e servidão maquínica estão implicadas mutuamente e, na interseção da sujeição e da servidão, ocorre a produção da subjetividade, sendo que tais noções são potentes para a governamentalidade neoliberal:

A governamentalidade de individuais, gerenciada por fluxos, redes e máquinas, não apenas desempenha um papel nas representações do indivíduo e no comportamento consciente, mas em desejos, crenças e na realidade sub-representativa da subjetividade. A governamentalidade é praticada na junção do indivíduo e do dividual, tanto na subjetivação individual quanto na dividual (LAZZARATO, 2014, p. 38).

A docência inclusiva, então, pela sujeição social e pela servidão maquínica retomadas por Lazzarato de Deleuze e Guattari, torna-se a expressão da subjetividade capitalística, subjetividade esta pertencente à economia subjetiva, problematização essa que pretendo materializar nos próximos capítulos desta Tese. No capitalismo contemporâneo, “a subjetividade é a ‘mercadoria-chave’ cuja ‘natureza’ é concebida, desenvolvida e fabricada da mesma maneira que um automóvel” (LAZZARATO, 2014, p. 53). Desse modo, o governo e o autogoverno das professoras nas escolas ditas inclusivas, através do regime de verdade da inclusão escolar, mostram como as professoras de Educação Especial e as professoras das salas comuns/regulares constituem-se no processo de tornarem-se professoras, e, neste movimento, temos a emergência de modos de subjetivação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da caixa de ferramentas do filósofo Foucault, a subjetivação, referida na seção anterior como ferramenta analítica central, pode ser produtiva para operar no conjunto das técnicas de dominação com as técnicas de si presentes nas escolas inclusivas, especialmente, nas formas como os sujeitos são governados, os sujeitos governam os outros e o sujeito se autogoverna. Nesse sentido, entende-se a potencialidade da noção de subjetivação numa prática de pesquisa em Educação Especial de inspiração genealógica, com o objetivo de compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras.



Por fim, a noção de subjetivação como ferramenta analítica central permitiu os caminhos e os (des)caminhos pela história do presente, lida através dos contextos das proveniências e da emergência, possibilitando defender publicamente que a docência inclusiva emerge como esse conjunto de professoras de Educação Especial e professoras das salas comuns/regulares, que se mobilizam em prol da inclusão escolar diante da articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva, sendo os eixos de moralização, psicologização e democratização condições de possibilidade desse modo de subjetivação, e este materializado como um processo de modelização dessas professoras através do self inclusivo, da articulação, da expertise pedagógica e da inovação na escola contemporânea.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008. 232 p.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault)

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/ Michel Foucault; organização de Nildo Avelino*. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. 295 p.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 474 p. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 572 p. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo*. Y outros textos afines. Paidós/I.C.E. - U.A.B., 1996. 150 .

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 240 p. (Educação: Experiência e Sentido)

HERMES, Simoni Timm. *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva*. 2012. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 272 p.

LAZZARATO, Maurizio. *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas e subjetividades*. Tradução de Paulo Domenech Oneto com a colaboração de Hortênsia Lencastre. São Paulo: Edição Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014. 213 p.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Edição Especial.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. In: *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 02, n. 18, p. 27-35, 2001.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

ONFRAY, Michel. *A potência do existir: manifesto hedonista*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 192 p.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *In: Revista Educação & Realidade, Dossiê Das Diferenças*, v.24, n. 02, p.33-56, jul./dez. 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

# Alfabetização ecológica nos anos iniciais do EF: o ensino a partir dos quelônios

## Autores:

### Genay Oliveira Santana

*Discente do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM*

### Jennifer Lene Barbosa Diniz

*Discente do ICSEZ/UFAM*

### João Marques Paes Neto

*Discente do ICSEZ/UFAM*

### Mylena P. dos Santos Oliveira

*Discente do ICSEZ/UFAM*

### Samuel Almeida Costa

*Discente do ICSEZ/UFAM*

### Stephanie Caroline Farias Dias

*Discente do ICSEZ/UFAM*

### Mateus de Souza Duarte

*Professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorando em Ensino (RENOEN/UFS). Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FACIBRA). Licenciado em Pedagogia (UEA). Membro do Grupo de Estudo e pesquisa CANOA*

DOI: 10.58203/Licuri. 20655

## Como citar este capítulo:

SANTANA, Genay Oliveira *et al.* Alfabetização ecológica nos anos iniciais do EF: o ensino a partir dos quelônios. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 60-70.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Este trabalho consiste em um relato de experiência acerca da realização de uma oficina voltada para alfabetização ecológica no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), na qual buscou-se pontuar os procedimentos desde o planejamento para a execução da atividade proposta, descrever a interação da temática por parte dos docentes em formação, bem como a reflexão crítica acerca da importância de se abordar essa temática em sala de aula por parte dos educadores. O modelo no qual utilizou-se para orientar a oficina foi baseado na dissertação de mestrado de Cunha (2018), onde o ensino de Ciências transcende as paredes da escola. Essa mudança de rota no ensino de Ciências nessa fase da escolarização depende muito da formação dos professores que atuam na área, bem como suas vivências, seus saberes acerca da região amazônica, e suas habilidades ao trabalhar com materiais didáticos simples e de fácil manuseio.

**Palavras-chave:** Práxis. Alfabetização ecológica. Quelônios. Ensino fundamental.

## INTRODUÇÃO

No mundo onde o próprio sistema econômico contribui para a degradação ambiental ainda mais acelerada torna-se uma violação aos direitos dos homens e das próximas gerações a falta de conhecimento referente a alfabetização ecológica nas escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Hermann e Araújo (2013) explicam como o ensino é comumente fragmentando, os alunos passam a não ter uma visão ampla de como se dá o processo, fazendo com que não consigam ou consigam pouco fazer a relação apropriada do conhecimento.

A garantia do acesso a esse conhecimento é fundante para que o mundo não entre futuramente em um colapso, a educação (formal não-formal e informal) nesse caso possui um papel importante para reverter esse processo. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais é necessário que o discente possa “[...] compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimento de natureza científica e tecnológica” (BRASIL, 1998, p. 31).

A finalidade deste trabalho consiste em relatar a realização de uma oficina, cuja temática aborda o conceito de alfabetização ecológica com o objetivo de: a) possibilitar aos discentes a reflexão sobre a sua responsabilidade e a sua inserção na e para a natureza, a partir do entendimento de ciclos na natureza e ciclo de vida dos quelônios; b) estimular o reconhecimento crítico-reflexivo em confronto com as situações problemas apresentadas durante a oficina, com o intuito de suscitar a formação de uma consciência crítica; c) construir a partir dos diálogos realizados durante a oficina recursos concretos relacionados à temática, possibilitando a interação entre os participantes e a colaboração mútua entre as equipes; d) proporcionar um momento de autoavaliação entre os participantes sobre seus saberes, a busca pelo conhecimento ativo e as relações entre o homem e o meio.

## METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um relato de experiência acerca da realização de uma oficina voltada para alfabetização ecológica no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), na

qual buscou-se pontuar os procedimentos desde o planejamento para a execução da atividade proposta, descrever a interação da temática por parte dos docentes em formação, bem como a reflexão crítica acerca da importância de se abordar essa temática em sala de aula por parte dos educadores.

Esta interação realizou-se em uma turma de 7º período com cerca de 28 (vinte e oito) discentes, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), localizada na cidade de Parintins (Amazonas). Na qual formou-se um grupo de 6 (seis) discentes para abordar sobre o conceito de alfabetização ecológica e como trabalhar esse conceito com crianças do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

O modelo no qual utilizou-se para orientar a oficina foi baseado na dissertação de mestrado de Cunha (2018), principalmente no que se refere ao entendimento de que os conceitos de ciências devem ser trabalhados em sala de aula de forma interdisciplinar, transcendendo as paredes da escola. Trabalhar essa temática é proporcionar para os alunos a possibilidade dos mesmos se verem num contexto integrador, ativo na natureza, contribuindo assim para a construção de sua própria identidade.

Este artigo foi estruturado em três partes: o primeiro refere-se a uma breve abordagem sobre o tema alfabetização ecológica e os quelônios; o segundo descreve o planejamento realizado para a concretização da oficina; o terceiro descreve os procedimentos de realização da oficina, bem como os materiais produzidos pelos alunos.

## BREVE ABORDAGEM SOBRE ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA E OS QUELÔNIOS

Assim como na Língua Portuguesa há o termo “alfabetização”, na qual entendemos por signos que representam a nossa significação de mundo, na Ciências também se utiliza o termo “alfabetização” nesse mesmo sentido. Conforme Santos e Mendonça (2007) o termo “alfabetização” durante muito tempo foi entendido como signos ou códigos linguísticos, na qual se priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas. No entanto, com as pesquisas de Soares (2009) o processo de alfabetização vinculou-se ao “letramento” que consiste no estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (a pessoa letrada), fazendo uso social deste conhecimento para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

Segundo Capra (S/D *apud* CUNHA, 2018, p. 17) “[...] a palavra Ecologia é oriunda do grego *oikos* (casa), sendo a ciência que estuda o funcionamento da Casa Terra. Mas, precisamente, estuda as relações que interligam todos os moradores do planeta.”

Dessa forma, para Menissa e Richter (2010 *apud* CUNHA, 2018) a alfabetização ecológica consiste no processo de entendimento de leitura do nosso ambiente, numa perspectiva sustentável, de forma que os seres se vejam na e para a natureza. Essa visão do homem na natureza numa perspectiva de transformação no seu amago mais profundo, que alcance toda a sociedade (CAPRA, 2006, p. 10 *apud* CUNHA, 2018) torna-se necessária pois ao analisar a educação ambiental no seu processo histórico, encontra-se três macro tendências: a) educação ambiental conservadora, na qual consiste na visão do homem distante da natureza, concentra-se em tudo o que há na natureza, mas não considera o homem como parte da natureza; b) educação ambiental pragmática, na qual a natureza está a serviço do homem e a sua conservação é trabalhada para que sempre tenha recursos para o homem usufruir; c) educação ambiental crítica, na qual entra a questão da alfabetização ecológica, onde o ambiente é analisado de forma social, uma transformação mútua entre o homem e a natureza.

A educação ambiental crítica reflete o seu olhar não somente no natural, mas na política, economia, ambiente e tudo o que interfere de forma implícita ou não no processo de transformação. Dessa forma, a alfabetização ecológica conforme Queiroz (*et al.*, 2014 *apud* CUNHA, 2018, p. 19):

Estes conhecimentos que constituem a teia da vida propiciam ao alfabetizado uma profunda e íntima relação com o meio ambiente, tendo em vista que ela (a pessoa alfabetizada ecologicamente) passa a compreender os princípios ecológicos do funcionamento da natureza e aplicá-los na busca de solucionar os problemas ambientais diários. O bom relacionamento entre o homem e o meio ambiente é uma pressuposição para que uma pessoa se torne alfabetizada ecologicamente.

No contexto amazônico esse contato do homem com a biodiversidade pode ser muito mais aflorado tendo em vista que há muitos espaços e contextos sociais que possibilitam essa vivência.

Os quelônios, conforme Liu (et al., 2004 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 16) são encontrados em ambientes terrestre e aquáticos, além disso, são importantes para os ecossistemas, por isso são facilmente encontrados nos interiores de Parintins. No entanto, conforme Schneider (et al., 2011 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 16) fatores como a poluição das águas e a caça ilegal estão contribuindo para o declínio das populações de quelônios na Amazônia Brasileira. Por esses motivos, faz-se necessário o estudo da alfabetização ecológica para que os homens possam entender a complexidade dos ciclos que a natureza realiza, a vinculação da temática com os quelônios se dá pela condição em que esses animais estão no ecossistema ocasionado pela falta de sensibilidade do homem.

## A OFICINA COMO ATIVIDADE REFLEXIVA E DINAMIZADA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO EF

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais enfatizarem a importância e variedade de temas que envolve o ensino de Ciências Naturais, percebe-se que frequentemente o ensino de ciências é conduzido de forma desinteressante e pouco compreensível (BRASIL, 1998, p. 26). Isso ocorre porque há diversos problemas e desafios que circundam o ensino de ciências na escola, como esclarece Nascibem e Viveiro (2015):

A relação dialógica entre teoria e prática muitas vezes é ignorada. As práticas em sala de aula priorizam conhecimentos descontextualizados e a memorização de fórmulas e expressões. Dessa forma, o ensino de ciências não se constitui como fomentador da curiosidade dos alunos, não favorece o interesse pela área e pouco contribui para a explicação dos fenômenos cotidianos e para melhor relação desses estudantes com o meio onde vivem (p. 287).

Além do conteúdo de ciências requerer um conhecimento maior por parte do professor para que o mesmo ministre a aula, o professor não possui formação continuada para tal, principalmente professores que atuam no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), cujo cotidiano dos professores da região de Parintins consiste em lecionar todas as disciplinas, exceto educação física, outro fator é a quantidade de aulas por semana nas



escolas, encontrando instituições que possuem apenas uma aula de 45 minutos de ciências. Pensando nessa problemática, planejou-se uma oficina para formação de professores.

Para a realização da oficina inicialmente pensou-se em um roteiro, ao depararmos com a temática a primeira dúvida a surgir foi “como apresentar essa temática de forma que os professores em formação pudessem desenvolver uma consciência crítica de que é uma temática pertinente?”, a estratégia utilizada foi a problematização do conteúdo a partir de recursos didáticos como vídeos, discussão desses vídeos e a exposição-dialogada sobre a temática, conceitos como “Alfabetização”, “Ecologia”, “Educação Ambiental” e “Quelônios”, utilizando a historicidade dos fatos.

**Tabela 1.** Recurso audiovisual utilizado na oficina.

<b>Recurso Visual</b>	<b>Objetivo</b>
Vídeo: A natureza está falando - Maria Bethânia é A Mãe Natureza (Conservação Internacional).	Problematizar a ideia de que a natureza persiste e existe independentemente da existência do homem.
Vídeo: “HOMEM” - Este vídeo não vai te deixar indiferente (Meio Ambiente Em Foco).	Refletir sobre o processo “evolutivo” do homem a partir da utilização e degradação do meio ambiente.
Vídeo: O Rei Leão - O ciclo da vida (Walt Disney Studios BR)	Demonstração do que se trata os ciclos no qual a alfabetização ecológica enfatiza. Uma proposta para os professores em formação apresentar a temática para os alunos em sala de aula, a partir de uma animação conhecida pelas crianças.

O segundo momento planejado surge durante a indagação “como abordar a temática Alfabetização Ecológica na realidade amazônica?”, visto que a região Amazônica contém uma vasta biodiversidade (SÁ et al., 2019), surge a ideia de introduzir o estudo dos quelônios, visto que há projetos comunitários como o Pé-de-Pincha que realiza a

conservação das populações de quelônios pelos municípios do Amazonas. Portanto, os quelônios são conhecidos pelos alunos e os professores não os utilizam em sua prática pedagógica.



**Figura 1.** Explicação sobre os quelônios (espécies, alimentação e ciclo de reprodução). Fonte: Autores (2023).

Conforme Moraes (2016, p. 14) “[...] a utilização de diferentes recursos didáticos em sala de aula pode ser considerada como estratégia poderosa para a promoção do aprendizado”. Dessa forma, pensou-se na introdução de materiais concretos para trabalhar os conceitos de Alfabetização Ecológica e os quelônios de forma não-fragmentada e contextualizada com a realidade dos estudantes.



**Figura 2.** Recursos didáticos disponíveis para a confecção dos quelônios. Fonte: Autores (2023)



Figura 3. Equipes confeccionando seus materiais didáticos. Fonte: Autores (2023).



Figura 4. Materiais didáticos confeccionados. Fonte: Autores (2023).

Sabe-se que além das etapas de contextualização e planificação do conteúdo a ser apresentado na oficina, há também a reflexão, o terceiro momento se dá a partir da indagação “de que forma os professores podem socializar e expressar suas práticas pedagógicas por meio da oficina?”, na qual pensou-se na socialização de novas práticas pedagógicas a partir daquele material concreto e do que fora apresentado de conteúdo para os professores em formação, seguido de uma autoavaliação utilizando uma dinâmica com os participantes da oficina.

**Quadro 2.** Propostas para o ensino interdisciplinar em sala de aula a partir dos quelônios.

Grupo A	- Utilizar o casco do jabuti para trabalhar as formas geométricas em sala de aula.
Grupo B	- Utilizar os jabutis para o ensino da matemática, relação de quantidade.
Grupo C	- Ciclo da reprodução dos tracajás; - Em cada ovo de tracajá será representado por um número, relação de quantidade.
Grupo D	- Formação de palavras, na qual cada pata do jabuti haveria uma sílaba e no casco a criança iria inserir as sílabas para formar palavras. - Número de sílabas; - Sílabas tônicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, o presente trabalho serviu não somente para a apreciação do relato de experiência vivenciado em sala de aula a partir da realização de oficina de Ciências, mas também contribuiu para a reflexão sobre a utilização de alguns termos outrora outorgados como exclusivo das atividades de Língua Portuguesa, no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao conceituarmos “alfabetização”, “ecologia”, “quelônios”, associados ao ensino de uma “Educação Ambiental” numa perspectiva amazônica, estaremos dinamizando o ensino de Ciências e apresentando estratégias didáticas mais significativas que possibilitem um bom desenvolvimento humano das crianças nessa etapa do ensino, tida como mecanizada e tradicionalista.

Para tanto, devemos ser conscientes da realidade social que se encontram os alunos das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental de boa parte de nossas escolas amazônicas, principalmente aqueles cuja aprendizagem é deficitária, cujos pais ou responsáveis possuem baixa escolarização impossibilitando a realização de acompanhamento mais efetivo, além daquelas crianças portadoras de deficiências, a fim

de que o ensino seja dinâmico, mas também inclusivo.

Essa mudança de rota no ensino de Ciências nessa fase da escolarização depende muito da formação dos professores que atuam na área, bem como suas vivências, seus saberes acerca da região amazônica, e suas habilidades ao trabalhar com materiais didáticos simples e de fácil manuseio. É um trabalho complexo, mas que se não for praticado não oferecerá uma visão ao docente do que fazer para que o ensino de uma determinada disciplina que não seja Língua Portuguesa e Matemática, torne-se interessante para a sua turma.

Urge a necessidade se promover uma conexão mais significativa entre escola/universidade a fim de que essas práticas de ensino - como as apresentadas neste trabalho acerca da oficina de alfabetização ecológica a partir do ensino de quelônios -, possam ser feitas presentes nas salas de aulas das escolas de anos iniciais do EF, contribuindo não só para que as crianças dessas séries contemplem o rico universo científico que está implícito nos espaços amazônicos, mas também para que essas atividades promovidas nos espaços acadêmicos não fiquem neles encadeados e possam promover as reais transformações que a escola precisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Renata Gomes. Alfabetização ecológica usando anfíbios anuros em espaços educativos. Tese (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 88 f., 2018.

HERMANN, Fabiana Barrichello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Os jogos didáticos no Ensino de Genética como estratégias partilhadas nos artigos da Revista Genética na Escola. In: VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (ERE BIO-SUL). Anais eletrônicos... Rio Grande do Sul: Unijuí, 2013.

MORAES, Tatyane da Silva. Estratégias inovadoras no uso de recursos didáticos para o ensino de ciências e biologia. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, Lindalva Sâmela. Formação de conceito científico utilizando o tema dos quelônios. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 85 f. 2020.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1<sup>o</sup>reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

# Aulas práticas e sua importância no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental

## Autores:

### Auriene da Silva Paiva

*Discente do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFA.*

### Beatriz da Silva Marinho

*Discente do ICSEZ/UFAM.*

### Beatriz Santana Cativo

*Discente do ICSEZ/UFAM.*

### Beatriz Souza de Sena dos Santos

*Discente do ICSEZ/UFAM.*

### Mariza Viana Lima

*Discente do ICSEZ/UFAM.*

### Valdenora Fonseca

*Discente do ICSEZ/UFAM.*

### Valmir Cidade Fonseca

*Discente do ICSEZ/UFAM.*

### Mateus de Souza Duarte

*Professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorando em Ensino (RENOEN/UFS). Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FACIBRA). Licenciado em Pedagogia (UEA). Membro do Grupo de Estudo e pesquisa CANOA*

DOI: 10.58203/Licuri. 20656

## Como citar este capítulo:

ALVES, Leila Curcino *et al.* Aulas práticas e sua importância no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 71-82.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Com o avanço das tecnologias, podemos considerar que o ensino de ciências se adequa a novos métodos de ensino, com intuito de possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais significativa fazendo-o compreender a disciplina de ciências sobre outros contextos que estão implícitos no seu cotidiano, e o quanto é necessário fazê-lo entender a relação de conceitos básicos das ciências à sua vida social e educacional. Este relato de experiência tem por finalidade apresentar a importância das aulas práticas utilizando o método hipotético-dedutivo como ferramenta valiosa para conduzir experimentos de densidade de maneira sistemática e rigorosa. Assim, é importante que o ensino de ciências se desapegue do ensino tradicional e proporcione aos alunos novas perspectivas e metodologias acerca do conhecimento de ciências com métodos inovadores, diferenciados e atrativos oportunizando seu desenvolvimento e melhor compreensão dos conteúdos. Assim, esse relato discute como ocorre a abordagem do ensino de Ciências em sala de aula, discute as aulas práticas como estratégia didáticas para o ensino de Ciências, e, finalmente, a aplicação da estratégia de ensino: Oficina sobre Densidade.

**Palavras-chave:** Ensino. Ciências. Metodologia.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo relatar sobre a experiência de inovar as práticas pedagógicas no ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, com base nos estudos da disciplina Metodologia do Estudo de Ciências da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

O ensino da ciência na contemporaneidade tem passado por transformações significativas para acompanhar as demandas e desafios da sociedade atual. A ciência está cada vez mais integrada a outras áreas do conhecimento, como a tecnologia, a engenharia e a matemática. O ensino da ciência busca explorar essas conexões e promover uma

compreensão holística dos fenômenos científicos. Em vez de apenas transferir conhecimento de forma passiva, o ensino da ciência busca desenvolver habilidades de pensamento crítico e capacidade de resolver problemas complexos. Os alunos são incentivados a questionar, analisar evidências e tomar decisões com base em conhecimento científico.

Assim, o ensino de ciências se tornar um desafio para os professores que buscam fazer com o que os conteúdos ensinados se aproximem ao máximo na realidade de seus educandos. No que diz respeito os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais (BRASIL, 1998) destaca: “a importância, o interesse que possa despertar e da variedade de temas que envolve o ensino de Ciências Naturais e que tem sido frequentemente conduzido de forma desinteressante e pouco compreensível”. Dessa maneira, é importante que os professores utilizem uma combinação de métodos de ensino para atender às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. O objetivo principal é fazer com que os alunos se engajem de maneira ativa e significativa com a ciência, desenvolvendo habilidades de investigação, pensamento crítico e resolução de problemas.

Apesar das constantes mudanças no âmbito educacional nas últimas décadas, ainda é muito comum que professores por um motivo ou outro ainda estejam presos às antigas metodologias, ou seja, memorização de conteúdos, em que o aluno é um mero receptor de conhecimentos e o papel do professor é de “transmitir” esses saberes pelo método tradicional. É claro que também podemos considerar que, em alguns casos é preciso verificar sob quais condições esses educadores estão submetidos a ministrarem estas aulas, visto que, a educação é condicionada a padrões de um sistema.



Nesse sentido, as *aulas práticas* é uma das ferramentas de ensino utilizadas, no qual professor utiliza aula expositiva, apresentando conceitos científicos de forma sistemática e organizada, demonstra experimentos e fornece exemplos práticos. Os alunos são convidados a fazer perguntas e participar da discussão, mas a ênfase está na transmissão direta de conhecimento pelo professor. Para Bartzik e Zander (2016), o ensino por meio de aulas práticas se faz necessária para uma melhor assimilação do conteúdo teórico, mas só fará sentido, se o professor estabeleça o seu papel no processo de aprendizagem e saiba relacionar a teoria e a prática.

Posto isto, esse relato discorre como ocorre a práxis do ensino de Ciências em sala de aula, discute as aulas práticas como metodologia para o ensino de Ciências, e, finalmente, a aplicação da estratégia de ensino: *Oficina sobre Densidade*.

Assim, o objetivo deste texto foi relatar uma aula prática vivenciada ao fazer uma oficina utilizando o método hipotético-dedutivo no ensino de Ciências durante o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, na disciplina Metodologias do Ensino de Ciências aos Anos Iniciais.

## O ENSINO DE CIÊNCIAS EM SALA DE AULA

O ensino de ciências em sala de aula é realizado por meio de uma variedade de estratégias e atividades que visam promover o aprendizado significativo dos conceitos científicos. O papel do professor no ensino de ciências deve ser de fazer a mediação destes conhecimentos para seus alunos de maneira que estes sejam instigados a curiosidade, a pesquisar, buscar significados acerca da disciplina, fazendo com que desenvolvam suas potencialidades compreendendo as relações entre ciência e o mundo ao qual estão inseridos.

Destacamos aqui algumas das práticas observadas em sala de aula:

A *experimentação* é uma parte fundamental do ensino de ciências. Wilsek e Tosin (2012) destaca, “a integração do conhecimento científico com situações do cotidiano do aluno”. Posto isto, os alunos têm a oportunidade de realizar investigações práticas para observar e analisar fenômenos científicos, testar hipóteses e coletar dados. Isso permite que os alunos vivenciem a ciência de forma concreta e desenvolvam habilidades de pensamento científico.

*Discussão e debates*, nas aulas de ciências promover a discussão e o debate entre os alunos incentivam os mesmo a expressarem suas ideias, argumentarem suas opiniões e ouvirem as perspectivas dos outros. Bizerra e Ursi (2014) classificação 3 formas de classificação das estratégias de ensino, e falar é o primeiro passo, dessa forma, essas atividades ajudam a construir o pensamento crítico, a capacidade de argumentação e a compreensão dos conceitos científicos.

*Aprendizagem baseada em problemas*, em que os alunos são desafiados a resolver problemas do mundo real que requerem conhecimentos científicos. Ainda Bizerra e Ursi (2014) destacam a importância de o saber fazer é o segundo passo, isso estimula a investigação, o pensamento crítico e a aplicação dos conceitos em contextos relevantes.

*Uso de tecnologia*, desempenha um papel cada vez mais importante no ensino de ciências. Bizerra e Ursi (2014) ressalta a demonstração como sendo o terceiro passo, para os professores que utilizam recursos digitais, como simuladores, aplicativos e plataformas educacionais online, para complementar as aulas e proporcionar experiências interativas aos alunos.

*Uso de recursos didáticos*, os professores utilizam diversos recursos didáticos, como livros, vídeos, experimentos virtuais, jogos educativos, entre outros. Para Moraes (2016) Esses recursos ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, fornecendo diferentes perspectivas sobre os conceitos científicos e ajudando a contextualizá-los em situações do mundo real.

*Atividades práticas*, realização como construção de modelos, observações de campo, análise de dados e resolução de problemas, auxilia os alunos a aplicarem os conhecimentos científicos aprendidos em situações concretas. Segundo Lopes e Silva (2019) oportunizar os alunos a ter esse contato com a realidade do cotidiano, faz toda a diferença nos resultados do ensino, pois são coisas que vivem no dia a dia, mas que nunca fizeram sentido para elas, e é essencial fazê-los compreender sobre a importância do ensino de ciências e da sua relação com o meio em que vive. Isso promove a conexão entre a teoria e a prática, além de estimular a criatividade e o pensamento crítico.

Essas estratégias e atividades do ensino de ciências em sala de aula têm como objetivo principal criar um ambiente de aprendizagem significativa, em que os alunos possam construir seu próprio conhecimento científico, desenvolver habilidades de pensamento crítico e reconhecer a importância da ciência em suas vidas.

## APLICAÇÃO DA ATIVIDADE PRÁTICA: OFICINA SOBRE DENSIDADE

Esse relato de experiência teve origem na disciplina Metodologias do Ensino de Ciências aos Anos Iniciais, no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Uma das atividades avaliativas solicitada pelo professor de Ensino de Ciências foi o desenvolvimento e aplicação de uma oficina em sala de aula. O professor propôs as seguintes linhas para o desenvolvimento da prática, as quais deveriam ser selecionadas pelos grupos de trabalho: Método Hipotético-Dedutivo (MHD), Experimentação, Diferentes Estratégias para o Ensino de Ciências (textos informativos, trabalho em grupo, oficina, experimentação em sala de aula).

Foi solicitado aos acadêmicos preparar uma oficina e desenvolver a aplicação do método de acordo com seu respectivo tema com enfoque para o ensino de ciências no fundamental - anos iniciais. Optamos pela temática: “Oficina sobre Densidade”, dentro do método hipotético-dedutivo.

Posto isto, faremos a descrição de como se deu a aplicação da atividade prática com a turma de Pedagogia, durante a disciplina Metodologias do Ensino de Ciências aos Anos Iniciais. Destacamos que essa atividade foi desenvolvida para ser aplicada com alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. No entanto, devido ao pouco tempo da disciplina, aplicamos durante o decorrer da disciplina citada.

Iniciamos nossa oficina com o diálogo do conteúdo o método hipotético-dedutivo cujo foco foi a abordagem do método que utilizaríamos na atividade prática. de acordo com Oliveira *et al* (2018) “Kall Popper (1975) propõe o Método Hipotético-Dedutivo, que é um método que procura uma solução, por meio de tentativas (conjecturas, hipóteses, teorias) e eliminação de erros.” Acerca do artigo apresentado, a primeira etapa no MHD é identificar um problema assim podendo levantar as hipóteses ou conjecturas, posteriormente é o momento das experiências onde serão testadas as hipóteses em busca da irrefutabilidade das mesmas, caso tenham sido falseadas será preciso fazer ajustes necessários presumindo todas as falhas assim desenvolvendo uma nova teoria. Esse processo tem como finalidade principal evitar que haja erros e falhas nas hipóteses levantadas, fazendo com que chegue o mais próximo da verdade, quando a hipótese não é confirmada pelos testes, ela foi refutada, nesse caso se tem falhas, então ela é falsa, sendo necessário que ocorra uma nova construção da problemática para recomeçar a experiência.

Em virtude de a oficina ser pensada como uma estratégia didática diferente no ensino de Ciências sendo necessário o uso do Método Hipotético Dedutivo (MHD), foi elaborada como o tema *Densidade*, ocorrendo a aplicação de duas experiências.

No ensino de ciências, a densidade é uma das primeiras propriedades físicas que os alunos aprendem, pois é útil para distinguir materiais com base em sua massa e volume. É importante ressaltar que a densidade é uma propriedade específica de cada material e que ela não muda com o tamanho ou forma do objeto.

Uma maneira simples de entender a densidade é pensar em como os objetos flutuam ou afundam em líquidos. Por exemplo, objetos mais densos que o líquido afunda, enquanto objetos menos densos flutuam. Essa relação entre a densidade e o comportamento de flutuação é conhecida como o princípio de Arquimedes.

Iniciemos o experimento com um roteiro utilizando as etapas do método científico; Observação, pergunta problema, formulações de hipóteses, falseamento -realização do experimento, análise dos resultados e conclusão.

Neste sentido, a primeira foi *Níveis de densidade*, para o desenvolvimento da experiência foram utilizados os materiais: 2 copos de vidro, uma colher, 50 ml de água, 50 ml de óleo de cozinha, 2 vidros de corante alimentício nas cores azul e vermelho.

Iniciamos a atividade depositando no primeiro copo os 25 ml de água e acrescentando o 25 ml de óleo de cozinha, posteriormente foi colocado 1 colher do corante alimentício azul cuidadosamente, como demonstrado na imagem a seguir:



**Figura 1.** procedimento do experimento 1.

Fonte: Autores (2023).

O objetivo desse primeiro momento era observar se as soluções iriam se misturar, comprovante através do método hipotético dedutivo (MHD) porque os líquidos flutuam sobre o outros, quais se misturam e quais não. Resultando uma mistura heterogênea trifásica, pois ocorreu devido a diferença facilmente visível de três líquidos utilizados em camadas, é baseada na densidade dos líquidos, e o segredo, está em usar líquidos que não se misturam facilmente, isto é, de densidades diferentes que não sejam diluídas entre si.

No segundo momento a turma foi orientada a colocar no segundo copo 25 ml de água, 25 ml de óleo de cozinha e 1 colher de corante alimentício azul, e posteriormente misturar todos os líquidos com a colher e deixar o copo em repouso para ser analisado o resultado da solução após 3 mim. Como pode-se ver abaixo (Figura 2).



**Figura 2.** Procedimento do experimento 1.

Fonte: Autores (2023).

Podemos observar neste segundo momento da experiencia que os líquidos se misturam de início, mas com o passar do tempo e deixando em repouso eles irão se separar o que comprova que a torre dos líquidos pode variar as suas características, de acordo com a tração realizada sobre os líquidos.

Após o momento em repouso observou que os líquidos com densidades diferentes de separarão, os quais foram, a água e óleo, enquanto o corante ficou diluído na água por terem possuírem densidades equivalente (Figura 3).



**Figura 3.** procedimento do experimento 1.

Fonte: Autores (2023).

Assim, se deu a primeira experiência tendo como objetivos demonstrar na prática os níveis de densidade. A água e o óleo possuem densidades diferentes, sendo a do óleo menor do que a da água. Por possuírem densidades diferentes os líquidos apresentados na oficina são imiscíveis, sendo assim, não se misturam. Assim quando misturamos os dois líquidos, aquele com menor densidade fica no alto - o óleo como se comprova na foto. Nesse sentido, a densidade de líquidos é uma propriedade específica que pode ser usada no controle de qualidade de alguns produtos sendo um parâmetro importante em rotinas de controle de qualidade. Pode-se calcular a densidade dividindo a massa do objeto por seu volume.

O segundo experimento a ser aplicado na sala de aula sobre método hipotético dedutivo (MHD) foi; *O ovo que flutua e o ovo que afunda*. Tendo como objetivo verificar os conceitos de densidade, e como algumas reações químicas podem alterá-la. Conceituando a densidade com uma propriedade da matéria que relaciona a massa e o volume de um corpo, podendo ser modificada ao ser misturada com outras substâncias mais ou menos densas.

Primeiro foi feita a observação do experimento. Quando colocado o ovo cru na água com sal, nota-se que ele flutua, porém quando ele é colocado na água comum (sem sal), afunda. Feito as observações, foi colocando a primeira pergunta do método hipotético dedutivo em ação: Por que o ovo cru flutua na água salgada e afunda na água comum? Sendo essa questão inicial para as hipóteses a serem desenvolvidas.

Partindo das observações foi feita a primeira hipótese; uma possível hipótese é que a

densidade da água salgada seja maior que a densidade do ovo, permitindo que ele flutue e que a densidade da água comum seja menor que a do ovo, permitindo que ele afunde.

Com a hipótese formulada, foi pedido para que os alunos se organizassem em grupo e com as instruções que seriam dadas, foram distribuídos os materiais para a realização do segundo experimento.



**Figura 4.** Experimento realizado pelos estudantes.

Fonte: arquivo pessoal

Os materiais necessários para a realização da oficina foram organizados sobre uma pequena mesa, foram utilizados: 2 copos transparentes; 2 ovos crus; água; sal de cozinha; 1 colher de chá.

Foram realizados os seguintes procedimentos:

Procedimento 1: Foi solicitado aos alunos que pegassem os dois ovos e colocassem cada ovo em um recipiente.



**Figura 5.** Procedimento da experiência 2. Fonte: Autores (2023).

Procedimento 2: Foi orientado que os alunos enchessem cuidadosamente os copos com água até que os ovos estivessem completamente cobertos.

Procedimento 3: Adicione cerca de quatro a cinco colheres de chá cheias de sal em somente um dos copos.

Procedimento 4: Mexa com cuidado. Espere até que o sal esteja quase dissolvido e observe o que acontece.



**Figura 6.** Procedimento do experimento 2.

Fonte: Autores (2023).

Essa foi uma experiência realizada antes pelos pesquisadores, para verificar se ocorreria o falseamento da mesma. Foi um experimento simples que pôde ser feito na sala de aula para se obter resultados rápidos.

Em um segundo momento da realização do experimento, foi observado os resultados que indicaram; o ovo flutua na água salgada porque a densidade da água é maior do que a densidade do ovo, e afunda imediatamente num copo de água sem sal, porque o ovo é mais denso. Isso indica que a hipótese está correta e que não houve falseamento nessa experiência. Pode-se concluir que a densidade da água salgada é responsável por fazer o ovo flutuar. Naturalmente a densidade da água é menor que a densidade do ovo, quando adicionado sal, a densidade da água aumentará, fazendo com que o ovo flutue. Com isso, conclui-se quanto mais sal dissolvemos na água, maior a densidade fica.



Por tanto, compreendemos os conceitos de densidade e as reações química que a altera. Demonstrando assim de maneira didática, para que os alunos aprendem os conceitos na teoria, e se divertem na prática fazendo o experimento sem toda burocracia de fórmulas complexas, e que entendam que o conceito da densidade pode ser utilizado no dia a dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas, em especial as aulas práticas, são ferramentas que contribuem de maneira significativa para o processo ensino/aprendizagem dos alunos de ciências. Podemos considerar que o ensino de ciências, assim como outras disciplinas possam se adequar a novos métodos de ensino, com intuito de possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais significativa fazendo-o compreender a disciplina de ciências sobre outros contextos que estão implícitos no seu cotidiano, e o quanto é necessário fazê-lo entender a relação de conceitos básicos das ciências à sua vida social e educacional.

Dessa maneira, o papel do professor no ensino de ciências deve ser de fazer a mediação destes conhecimentos para seus alunos de maneira que estes sejam instigados a curiosidade, a pesquisar, buscar significados acerca da disciplina, fazendo com que desenvolvam suas potencialidades compreendendo as relações entre ciência e o mundo ao qual estão inseridos.

Assim, é importante que o ensino de ciências se desapegue do ensino tradicional e proporcione aos alunos novas perspectivas e metodologias acerca do conhecimento de ciências com métodos inovadores, diferenciados e atrativos oportunizando seu desenvolvimento e melhor compreensão dos conteúdos.

## REFERÊNCIAS

BARTZIL, Franciele; ZANDER, Leiza Daniele. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, v.4, n. 8, mai- ago. Belo Horizonte, 2016.

BIZERRA, Alessandra Fernandes; URSI, Susana. Estratégias Didáticas. Introdução aos estudos da educação I. São Paulo: USP/Univesp/Edusp, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:

Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LOPES, Karoline Duarte; SILVA, Cirlande Cabral. Diferentes estratégias no ensino de ciências: texto informativo e vídeo. Educ. Perspect. v. 10. Viçosa - MG. 2019, p. 1-13.

MORAES, Tatyane da Silva. Estratégias inovadoras no uso de recursos didáticos para o ensino de ciências e biologia. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, Débora Regina Soares; *et al.* O método hipotético dedutivo no ensino fundamental: uma proposta prática para o ensino de ciências naturais no tema transpiração das plantas. *In: Revista REAMEC, Cuiabá - MT, V. 6, n. Especial, dez 2018, ISSN: 2318- 6674 Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec> visto em: 17 de jun. 2022.*

WILSEK, Marilei Aparecida Gionedis; TOSIN, João Angelo Pucci. Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas. Vol.3, n.5. Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf> visto em: 17 de jun. de 2023.

# A matemática e a didática no curso de Pedagogia: algumas reflexões sobre a formação inicial de professores

## Autores:

### Iracema Campos Cusati

Doutora em Educação (USP), UPE  
Campus Petrolina.

### Neide Elisa Portes dos Santos

Doutora em Educação (UFMG),  
FaE/UEMG.

### Raphael Campos Cusati

Doutor em Agroquímica (UFV),  
Faculdade de Viçosa (FDV) e  
Universidade do Estado de Minas  
Gerais (UEMG).

DOI: 10.58203/Licuri. 20657

## Como citar este capítulo:

CUSATI, Iracema Campos; SANTOS, Neide Elisa Portes; CUSATI, Raphael Campos. A matemática e a didática no curso de Pedagogia: algumas reflexões sobre a formação inicial de professores. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 83-100.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

O presente texto tem como objetivo refletir acerca do ensino da matemática no curso de Pedagogia e sua inter-relação com a didática na formação do Pedagogo. Parte-se do entendimento de que os saberes e conhecimentos trabalhados na licenciatura em Pedagogia são, ou deveriam ser, suficientes para fundamentar a prática docente do Pedagogo na ação de ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse estudo busca deslindar como a matemática se apresenta na formação inicial do Pedagogo. Em busca de compreensão, questiona-se: Como ocorre o processo de profissionalização do pedagogo em face da base na docência, em especial, a Matemática? A partir do suposto de que a formação inicial em Pedagogia deve se alicerçar em uma sólida base de conhecimentos teóricos e práticos, buscou-se aprofundar a investigação sobre os conhecimentos necessários aos docentes para sua prática profissional. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em investigações realizadas por diversos pesquisadores na área, dentre eles Bromme (1994) e Shulman (1987; 1996). A pesquisa revela que os conhecimentos didáticos e pedagógicos presentes na formação inicial dos docentes precisam contribuir para uma postura reflexiva sobre a própria prática, além da experimentação de diferentes estratégias de ensino. Com isso, espera-se que o professor possa desenvolver uma atuação docente mais consciente, reflexiva e eficaz com condições de trabalho condizentes. Os resultados apontam que a formação inicial do pedagogo deve contemplar a prática pedagógica supervisionada, em que o professor em formação possa experimentar diferentes estratégias de ensino e avaliá-las à luz de referenciais didáticos adotados, para que se efetive uma prática qualificada.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Didática. Pedagogia. Educação matemática.

## INTRODUÇÃO

A prática pedagógica dos futuros professores, deve ser baseada em ações e práticas que ensejem a oportunidade de concretizar teorias aprendidas na universidade - uma das questões fulcrais da formação inicial - promover a articulação entre teoria e prática.

No curso de Pedagogia essa prática torna-se complexa haja vista as próprias demandas da formação inicial que tem a docência em sua base - docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe lembrar ainda que a formação no curso de Pedagogia contempla a gestão educacional e a atuação para a Educação de Jovens e Adultos.

Com base nas demandas elencadas acima e considerando que, no campo da atuação do profissional da Pedagogia, a docência nos anos iniciais contempla as diferentes áreas do conhecimento que nas demais etapas da educação básica têm em sua formação e atuação a partir das licenciaturas específicas, questiona-se: O que priorizar na formação inicial: métodos e técnicas, ou, conteúdos específicos por vezes já desenvolvidos na educação básica?

A formação inicial deve conferir ao licenciado a capacidade de investigar e analisar sua prática docente conhecendo concepções de ensino, ajustando seus pressupostos à realidade vigente, questionando outros e construindo seus próprios conhecimentos didáticos em relação à prática vivenciada. Este texto tem o objetivo de apresentar um aporte teórico e metodológico que nutra as reflexões sobre Formação e o desenvolvimento profissional docente na atualidade frente a uma atitude reflexiva sobre sua própria prática, em especial, do profissional da pedagogia que lida com o desafio de ter que dialogar com diferentes áreas de conhecimento - português; matemática; ciências sociais; ciências biológicas.

As experiências dos professores, os espaços formativos e de atuação, a complexidade do campo de formação inicial, a ausência de políticas públicas para formação continuada e as condições de trabalho para assegurar tal formação.

Nesse ensaio, partimos do pressuposto de que a formação de professores se dá ao longo da vida e que, portanto, os estudos teóricos devem permear as atividades pedagógicas nas licenciaturas e, por conseguinte, as práticas em sala de aula da Educação Básica possam enriquecer o trabalho docente. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, as origens

históricas e os fundamentos teóricos que embasam as modalidades de formação de professores desenvolvidas na região de inquérito da Educação Matemática em face de seu lugar no curso de Pedagogia.

Para o desenvolvimento deste estudo, elencamos as seguintes questões de investigação: Como ocorre o processo de profissionalização do pedagogo em face da base na docência, em especial no que se refere a Matemática? Como a matemática se apresenta na formação inicial do Pedagogo? As reflexões se baseiam nos estudos de Shulman (1987; 1996), Mizukami (2005-2006), Marcelo Garcia (1999; 2009), Tardif (2002), Hill & Ball (2004), Libâneo (2002, 2004), Candau (2008), Fiorentini & Lorenzato (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Libâneo e Pimenta (2011), Ponte (2014; 2020), Gatti (2009; 2010; 2019).

Como resultado da investigação, conclui-se que a formação inicial auxilia o conhecimento profissional docente à medida que os conhecimentos construídos podem orientar as práticas docentes, devendo, portanto, nesse processo, contemplar a prática pedagógica supervisionada, em que o professor em formação possa experimentar diferentes estratégias de ensino e avaliá-las.

Nas próximas seções, faremos uma apresentação das pesquisas relacionadas à formação inicial de professores, apresentando uma breve História da Formação de Professores no Brasil, o debate sobre a matemática que se efetiva na formação em Cursos de Pedagogia e da prática pedagógica para ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Antes de apresentarmos uma breve história sobre a Formação de Professores no nosso Brasil, cabe destacar que, pelos registros históricos, a profissionalização docente ocorreu a partir do século XVII com a criação do primeiro curso de formação para professores, em Reims, na Europa.

As instituições para formar os professores eram chamadas de Escolas Normais e tinham a função de prepará-los para a instrução da classe popular, tendo em vista que essas classes eram responsáveis pela execução do trabalho fabril. António Nóvoa (1999) destaca que a segunda metade do século XVIII foi determinante na história da educação e da profissão docente no contexto europeu, pois nesse período “por toda a Europa procura-se esboçar o perfil do professor ideal” (NÓVOA, 1999, p. 15).

No Brasil, no período colonial, não havia a preocupação com a formação docente e os responsáveis pelo processo de alfabetização eram os jesuítas que se responsabilizavam pela catequização dos indígenas. Vicentini e Lugli (2009) apontam que no período colonial, os futuros mestres eram uma espécie de adjuntos e lecionavam acompanhados de um “velho mestre” (professor mais experiente). Destacam ainda que, nesse período, não havia currículo específico de capacitação para o trabalho docente.

De acordo com Dermeval Saviani (2009) é na “Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827”, que a preocupação com a formação docente teve lugar pela primeira vez na história do Brasil. Os cursos específicos para a formação de professores ocorreram a partir da independência do país, por haver a necessidade de organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009).

No período de 1827 a 1890, o que prevalecia como diretriz para a formação nas escolas eram os conhecimentos a serem transmitidos pelos professores aos alunos. A preocupação durante os cursos era com o domínio de conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias e não com a forma como esses conteúdos deveriam ser tratados na sala de aula, ou seja, com as estratégias didáticas (SAVIANI, 2009).

De 1890 - 1932, período considerado como o de estabelecimento e expansão das escolas normais, houve o enriquecimento do conteúdo curricular e a ênfase aos exercícios práticos de ensino. Em São Paulo ocorreu a instalação de uma escola modelo de aplicação em anexo a Escola Normal. Essa reforma se tornou referência a outros Estados brasileiros.

Bernardete Gatti (2010) considera que no final da década de 1930 se dá início a formação em nível superior a partir de cursos em nível de bacharelado com a extensão de mais um ano de disciplinas voltadas para a área da educação para a obtenção de licenciatura. Segundo Saviani (2009), entre os anos de 1932 e 1939 consolidou-se uma nova fase, com os adventos dos Institutos de Educação que deram espaço para uma educação vista não apenas como “objeto de ensino”, mas como oportunidade de pesquisa.

Em anos recentes, ganharam destaque no Brasil os estudos sobre a formação de professores em paralelo à tendência mundial das investigações em torno desse tema, geralmente associadas às reformas educativas implementadas em vários países europeus e latino-americanos.

Uma abordagem que se faz presente no campo investigativo da educação está associada a concepções de ensino e aprendizagem (PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2002). A didática atual tem se nutrido dessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender a

necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, pois as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Nessa perspectiva, é preciso considerar os contextos concretos em que se dá a formação já que o trabalho de professor ocorre num marco institucional, expresso nas formas de organização da escola, inserido em contextos políticos e socioculturais.

Como argumentado, um dos desafios postos à formação docente para os anos iniciais no ensino fundamental no contexto do curso de Pedagogia é a abrangência de conteúdos e métodos. Como é sabido, a matemática se configura como dos conteúdos de difícil enfrentamento no desenvolvimento profissional do pedagogo. Isso ocorre tanto em função da predisposição dos estudantes em relação à disciplina quanto dos dilemas da própria formação.

Os dilemas em relação ao conteúdo de matemática passam pelo conflito entre a necessidade de preenchimento das lacunas de conhecimentos específicos não aprendidos de maneira satisfatória na educação básica e, no campo da didática: o que ensinar - conceitos básicos da matemática (uma espécie de "nivelamento") ou, os métodos e técnicas de ensino - objeto da didática.

É nesse cenário que o ensino da matemática no contexto da formação do profissional da Pedagogia se insere.

Santos et al (2015) ao analisarem as propostas pedagógicas de 13 cursos de Pedagogia do estado de Roraima, os autores constatam que a ênfase do curso de Pedagogia recai sobre os conteúdos de metodologia. Os autores identificam que das ementas analisadas, apenas cinco contém conteúdos voltados à educação matemática.

Em face da pouca centralidade que a educação matemática parece ocupar na formação do profissional da Pedagogia se faz necessário trazer algumas reflexões sobre o campo.

Somente há algumas décadas a Educação Matemática foi instituída como campo de pesquisa e de ensino - a partir dos anos 1980. No campo de ensino, na perspectiva da Educação Matemática, a matemática não é vista apenas como mais um componente curricular. Esse componente precisa ser visto de forma mais abrangente do que simplesmente a transmissão de conteúdo, pois abrange processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos na instituição escolar, podendo se articular também com

outras áreas e conhecimentos de mundo. Nessa perspectiva, deve dialogar com a Pedagogia, a Sociologia, a Antropologia, a História entre outras áreas de conhecimentos.

Historicamente, a Educação Matemática surgiu no final da década de 1980, emergindo como um novo campo disciplinar e profissional. No Brasil, a institucionalização dessa corrente tem como marcos, encontros da área - I Encontro Nacional de Educação Matemática - I ENEM, que aconteceu em 1987, na PUC em São Paulo, e, no ano de 1988, o II ENEM, na cidade de Maringá no Paraná, numa reunião entre docentes que fundaram a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Assim, a Educação Matemática no Brasil como campo profissional tem suas origens no final do século XX momento, em que não se identificava práticas de ensino diferentes das tradicionais - restritas à memorização. Logo, foi a partir desses encontros e discussões sobre o campo que surgiu a necessidade de atenção por parte dos matemáticos para que a matemática conquistasse o espaço desejado na educação escolar.

O movimento da Escola Nova que visou a promover mudanças em termos de concepções de ensino e aprendizagem, ensejando novas formas de aprender e ensinar e reflexões que contribuíram para a Educação Matemática Brasileira. De acordo com as concepções escolanovistas, o estudante era o centro do processo de aprendizado e não mais receptor passivo. Esse movimento possibilitou a criação de novas metodologias de ensino e aprendizagem da matemática escolar, surgindo assim, os primeiros educadores matemáticos que criaram materiais com fins didático-pedagógico da disciplina, dos quais sobressaíram-se Everardo Backheuser e Euclides Roxo.

Em meados dos anos de 1940 aos de 1950, surgiram outros matemáticos como Júlio César de Mello e Souza, conhecido posteriormente como Malba Tahan, Cecil Thiré, Ary Quintella, Munhoz Maheder, Irene Albuquerque e Manoel Jairo Bezerra que priorizaram focar nos conhecimentos necessários para a prática docente e para o currículo enfatizando os conteúdos específicos.

Até 1950, os estudos efetivados eram direcionados para a escola primária baseado em conteúdos elementares da Matemática e inquietações referentes aos estudos psicológicos e ao ensino-aprendizagem da criança. Após essa década, foram realizados congressos no Brasil com foco no processo de ensinar a matemática; também, nessa época, foram fundados centros regionais de estudos em educação, os quais provocaram interesse dos docentes da área de matemática em pesquisar mais sobre o ensino e aprendizagem no Brasil, bem como passaram a envolver com ações de uma mobilização internacional de



reformulação e modernização do currículo escolar, chamado de Movimento da Matemática Moderna.

O movimento citado pode ser caracterizado como intensa mudança no ensino de matemática uma vez que os professores e demais profissionais da área educacional, sendo eles dos níveis básicos aos das universidades, encontravam-se descontentes com o modelo de ensino que vinha sendo praticado.

Posteriormente, na época do regime militar, a educação passou a ser vista como uma ferramenta de desenvolvimento, voltada, especialmente, para a qualificação de mão de obra. Naquele momento, (nos anos 1970), foi instituída a profissionalização compulsória no segundo grau e o ensino de primeiro grau que promoveu a ampliação do período de escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. Tais mudanças, sobretudo as decorrentes da ampliação da escolaridade obrigatória, impulsionaram a ampliação da formação de professores nas licenciaturas em Ciências e Matemática, época em que houve o surgimento de cursos de Pós-graduação na área da Educação, Matemática e Psicologia cuja preocupação central era com a ampliação do quadro de docentes para atender à demanda da expansão da oferta de educação.

No período de 1975 a 1984 foi instituído um programa multinacional que atendeu a turmas de estudantes de toda a América Latina, organizado por Ubiratan D'Ambrósio. A finalidade do programa era qualificar professores especialistas para o ensino de ciências e matemática, com o propósito de que os mesmos comandassem cursos e programas objetivando o aperfeiçoamento do ensino. Os trabalhos realizados mostraram inquietações mais objetivas referentes à prática pedagógica. Esse período foi profícuo para a institucionalização da Educação Matemática como campo profissional envolvendo especialistas em didática e metodologia do ensino da matemática.

A partir de 1980 a Educação Matemática é questionada dentro de sua própria concepção, ensejando então, a criação de novas linhas de pesquisa das quais pode-se destacar: a Etnomatemática, a História do Ensino da Matemática, a Modelagem Matemática, a Resolução de Problemas, a História da Matemática, entre outras. Esse período também foi marcado pela participação de docentes, com enorme experiência em sala de aula, em grupos de pesquisas e eventos que almejavam à melhoria do ensino nas áreas de Ciências e Matemática. Eles colaboraram no âmbito da reflexão sistematizada por meio da abordagem de situações experienciadas no contexto da sala de aula (FIORENTINI & LORENZATO, 2009).

Mesmo com os grandes debates referentes à Educação Matemática no Brasil, a sua efetivação ocorreu unicamente em 1987-1988, coincidindo com a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, instituída como uma sociedade civil de natureza científico e cultural, compondo grupos de pesquisadores de todos os níveis do sistema educacional brasileiro.

Desse modo, a Educação Matemática passa a se preocupar em melhorar a forma como a matemática é ensinada nas escolas, com o objetivo de torná-la mais relevante e atraente para os alunos. Isso inclui o uso de tecnologia e outras ferramentas para ajudar a tornar o aprendizado da matemática mais interativo e envolvente.

Os pesquisadores na região de inquérito da Educação Matemática usam uma variedade de métodos de pesquisa, incluindo estudos de caso, experimentos, análise de dados quantitativos e qualitativos, e trabalhos teóricos, para investigar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da matemática.

## A FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

No Brasil o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil em 1939 com o objetivo de formar especialistas para atuar como professores nas Escolas Normais e também nos cargos do Ministério da Educação. Desde o início e ao longo de sua história caracterizou-se pelas dicotomias que marcam a sua identidade, seu conteúdo e a indefinição do campo de atuação.

Em 2004, Curi apresentou evidências da necessidade de ampliar os estudos sobre a formação matemática nos cursos de Pedagogia, haja vista que ao analisar 36 desses cursos, levantou, entre outras coisas, que a carga horária dedicada aos estudos de Matemática é pequena para a necessidade formativa dos professores e que o foco das disciplinas, geralmente, está voltado para o “saber fazer”, ou seja, para aprender a ensinar matemática, como se isso pudesse ocorrer sem garantir a aprendizagem dos conteúdos específicos da área.

Fiorentini et al (2002) alertou para o fato de que apesar do crescimento das pesquisas sobre a formação matemática dos professores, ainda há necessidade de ampliá-las, já que ainda existe um campo a ser explorado desde estudar como ocorre a formação didático-

matemática nos cursos de Pedagogia, pois os estudos têm indicado, com algumas exceções, fragilidades nessa formação.

Outros estudos acerca da formação inicial de professores (ALMEIDA e LIMA, 2012; SOUSA e SOBRINHO, 2010) têm indicado que os cursos de Pedagogia das instituições estudadas apresentam fragilidades nos seus processos formativos em relação à organização curricular.

Desse modo, pensar a formação matemática do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental implica em compreender que sua formação não se restringe à apreensão ou assimilação dos conteúdos matemáticos, como se a aprendizagem desses não estabelecesse relação com os elementos da realidade social. Pelo contrário, não é nova a ideia de que a Matemática faz parte da vida, e por tanto, a formação do professor também deve ocorrer no mesmo sentido, de modo que o professor possa reconhecer “que a Matemática é, efetivamente, uma disciplina dinâmica e viva e reage, como qualquer manifestação cultural, a fatos socioculturais e, por conseguinte, econômicos” (D’AMBROSIO, 1986).

Nas últimas décadas, houve um crescimento do curso de Pedagogia, situação discutida por Gatti (2010) ao apontar que em seu rol de possibilidades, o campo de atuação do pedagogo é com a atividade docente, discutindo sobre a aprendizagem dos conteúdos curriculares dos anos iniciais e seus processos de ensino durante a formação inicial.

No entanto, a formação inicial não deve ficar limitada aos saberes específicos da área de atuação do futuro docente. Conforme Tardif (2002) elucida: a prática docente abrange diferentes saberes e que mantém diferentes vínculos com eles. Tal percepção nos permite pensar o contexto da formação inicial do docente de matemática no curso de Pedagogia, pois de acordo com o autor, o saber docente é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36), sendo que esses saberes são oriundos de variadas origens e que os docentes estabelecem diferentes relações com eles.

Os diferentes saberes classificados pelo autor nos instigam reflexões sobre a complexidade do lugar da formação docente para o ensino de matemática na Pedagogia. De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes podem ser assim classificados ou descritos: saberes da formação profissional concernentes ao conjunto de saberes repassados pelas instituições de formação de docentes; saberes disciplinares que são os

saberes relacionados aos variados campos de conhecimentos constituídos atualmente em nossa sociedade; saberes curriculares, que são apresentados, sob a forma de programas escolares, objetivos, conteúdos, métodos que o docente deve trabalhar; e por fim, saberes experienciais, os saberes provenientes da experiência sendo por ela legitimados. (TARDIF, 2002).

O referido autor sinaliza a importância da construção de saberes para fundamentar a formação dos professores e, conseqüentemente, sua prática. Para tanto, os docentes precisam ser formados numa perspectiva crítica, dialógica e reflexiva para que os possibilitem promover práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades dos estudantes. Eles necessitam conhecer os conteúdos da sua área de formação, conhecer maneiras de mediar os processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se em condição indispensável para que o ato de aprender ocorra.

## O DEBATE EM TORNO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ENSINAR MATEMÁTICA

A matemática e as outras áreas do conhecimento permitem ao professor um campo de aprimoramento do seu trabalho ativo e vasto, necessários para seu desenvolvimento profissional. Tendo um ponto de partida, a disponibilidade e objetivos definidos, os docentes, além de respeitar seus alunos, precisam respeitar o ensino da matemática evidenciando seus conceitos e o seu papel em sociedade (PONTE, 2014).

Segundo Ribeiro e Kawalek (2017) o ensino da matemática é tido como algo rigoroso e cansativo, o que resulta na desmotivação dos discentes, contudo, o uso de metodologias didáticas pode transformar o ensino da matemática em algo proveitoso e prazeroso. Os professores não se adequam e passam conteúdo sem orientar em qual o momento da vida esses alunos aplicarão o conteúdo aprendido, os alunos ficam limitados a reproduzirem - talvez resida aí a dificuldade em relação as disciplinas de conteúdo e metodologias de ensino de matemática nos cursos de Pedagogia.

O ensino de matemática deve estabelecer vínculos com o cotidiano e suas necessidades. No que concerne à formação docente, Ponte (2014) diz que para aprender sua profissão como educador, o professor não deve se limitar aos conhecimentos sistematizados; ao contrário, precisa existir uma articulação entre a pedagogia e humanização. Nesse

contexto, a matemática é uma ciência presente em todas as realidades e contextos da vida cotidiana; portanto, auxilia ou deveria contribuir para a compreensão da sociedade.

Com base no entendimento de que o desenvolvimento profissional se dá a partir do conjunto dos processos formais e informais, a prática profissional está aliada a formação, a experiências exploratórias, reflexivas e investigativas que contribuem para o desenvolvimento da identidade e conhecimento didático-pedagógico do profissional docente. A prática também deve se alinhar com a teoria para que, quando situações emergirem buscar soluções no conhecimento científico, assim amplia as possibilidades para o enfrentamento de algum problema que ocorra.

Nesse processo, é fundamental a imersão dos professores que ensinam matemática na didática matemática, com isso tanto os alunos quanto os professores saberão lidar com futuras problemáticas. Para que o ensino e aprendizado da matemática seja proveitoso, o docente necessita possuir uma formação didática e na área, para que possa assim desenvolver qualidades humanas e competências profissionais, para possibilitar despertar no aluno uma relação de respeito, o que dependerá de quanto o professor estará capacitado e preparado. E para isso, os docentes necessitam de uma base sólida de conhecimentos matemáticos ou não matemáticos. Ponte (2014), afirma que é preciso definir os conteúdos mais relevantes de acordo com o nível de formação.

As formações inicial e continuada assumem uma posição focada numa matemática escolar o que, muitas vezes, limita o processo de desenvolvimento profissional. Para Lima (2018), o docente deve assumir compromisso com o ensino, buscando alternativas para a formação continuada, reafirmando a importância do protagonismo do professor, trazendo contribuições necessárias para a realidade contemporânea, o que demanda condições de trabalho e incentivo. Nesse sentido, é fundamental que haja políticas públicas voltadas para a valorização dessa profissão e para melhores condições de trabalho que possibilitem o efetivo desenvolvimento profissional docente.

Conforme Ponte (2014), os profissionais responsáveis pela formação de novos profissionais precisam favorecer uma aprendizagem de forma apropriada e natural. Ressalta-se que os estudos de Ponte (2014, 2020) têm contribuído para fomentar o enorme interesse internacional em usar o estudo de aula como modelo de desenvolvimento profissional. Com os estudos de aula (Lesson Study) tem havido menos foco na aplicação dos métodos de instrução matemática e, por conseguinte, a promoção de outras estratégias mais dialogadas que permitem maior interação entre professor e estudantes.

As pesquisas relacionadas às temáticas de formação e desenvolvimento de docentes destacam resultados interessantes em relação aos avanços significativos ocorridos na formação inicial como por exemplo, trabalhos coletivos e colaborativos, alterações e atualizações do currículo, integração tecnológica, troca de informações, experiências e ideias.

A busca pelo engajamento e comprometimento dos estudantes, a prática desenvolvida por meio dos estágios supervisionados, as atividades extracurriculares e as experiências vivenciadas nas disciplinas também constituem dimensões formativas. Em contrapartida, há inúmeros desafios principalmente, aqueles relacionados às concepções de aprendizagem e aos processos nela envolvidos.

Outra estratégia bem sucedida nos estudos de referências sobre a formação de professores, bem como a construção e a promoção de conhecimento pedagógico de conteúdo são os casos de ensino.

Os chamados casos de ensino constituem nesse processo, instâncias nas quais as especificidades do ensino possam ser consideradas. Os casos de ensino são importantes pois, como destacou Shulman (1996, p. 208): “Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... [...]. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta.”

Os casos de ensino poderiam contribuir para o exercício de lembrar, recontar, reviver e refletir. Conforme definiu Shulman (1996, p. 208), caso de ensino “é o processo de aprender pela experiência”, também advertiu sobre a relevância de seu uso para aspectos de uma sociedade nova e globalizada que traz em seu bojo novos desafios e com eles novas exigências e novas competências a serem consolidadas. Esses novos desafios exigirão do professor o preparo necessário para solucioná-los.

Os casos de ensino podem contribuir para o processo de (re) visita e de reflexão sobre a própria prática. Nesse sentido, na próxima seção, apresentamos algumas reflexões sobre a relação entre formação de professores e desenvolvimento profissional docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresenta análises pessoais e da experiência profissional das pesquisadoras e orientado, autores deste ensaio, que embora não busquem teorizar de forma

aprofundada os processos de aprendizagem da docência, trazem elementos fundantes para a compreensão de contextos que envolvem experiências formativas, fruto de pesquisas que estamos desenvolvendo no momento.

No exercício docente, segundo Shulman (1996), as aprendizagens diversas são significadas/ressignificadas, pois estas se constituem pela articulação de diferentes conhecimentos que se interrelacionam, sendo oriundos de diversas fontes.

Uma das pesquisadoras que atua no curso de Pedagogia percebe que a questão do ensino de matemática torna-se conflitiva: o quê e o como ensinar.

Dessa forma, assumindo que os domínios da teoria e os da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente, a utilização de casos de ensino (MIZUKAMI, 2005-2006) e os estudos de aula - Lesson Study - (PONTE, 2020) podem propiciar o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos da formação docente, a análise de concepções manifestas e a compreensão de aprendizagens específicas diante de situações concretas de ensino e aprendizagem.

A docência exige a construção de um modo singular de ensinar com base em compreensões específicas e gerais sobre os conhecimentos específicos, das metodologias relacionadas, dos alunos e seus estilos de aprendizagem, do contexto e dos fins educativos.

É objetivo deste estudo favorecer elementos que possam contribuir para mudanças na prática dos docentes, em especial de matemática, uma vez que os conhecimentos aqui arrolados propõem possibilidades, dentro da experiência concreta de docentes no contexto atual para contribuir na construção de uma nova identidade para os docentes em geral e, particularmente, de Matemática.

A Educação Matemática é complexa e atravessada por crenças, afetividade, cognição, autorregulação e aprendizagem. Durante o período de sua formação inicial, o professor que ensina matemática tem contato com o conhecimento científico e metodologias por meio das quais ampliará seus conhecimentos da matemática a ensinar. No caso da formação na Pedagogia, a questão reside em que dimensão priorizar - conteúdo ou metodologias. Verificou-se, a partir do levantamento bibliográfico, um constante aumento nas pesquisas relacionadas com a formação de professores e a educação matemática.

Discorrer sobre a formação inicial e continuada, a didática, a profissionalização docente e a educação matemática trazem à tona aspectos que precisam permear tanto o campo

teórico da formação dos docentes, possibilitando a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas, quanto a adequação dos objetivos educacionais propostos nas respectivas formações. Portanto, aspectos que envolvem uma análise constante sobre a prática e o desenvolvimento profissional docente são necessários.

Pensar o desenvolvimento dos professores implica em conceber tanto a formação inicial quanto o exercício da docência e, igualmente, os contextos formativos em processos que envolvem as aprendizagens construídas através de diferentes conhecimentos e saberes referendados num percurso pessoal/profissional, tendo a experiência como um elemento importante nesse movimento.

A confluência dos diálogos dos autores elencados neste texto, entre o desenvolvimento profissional, as aprendizagens docentes e o exercício na docência contribuiu para confirmar a perspectiva de desenvolvimento profissional docente focada na concepção de que tanto a formação inicial quanto o exercício da docência ocorrem em contextos formativos num continuum, envolvendo as aprendizagens construídas pelos diferentes conhecimentos e saberes referendados num percurso pessoal, institucional e profissional atravessado pela experiência.

Os diálogos entre o desenvolvimento profissional, as aprendizagens docentes e o exercício na docência, situam-se no campo de estudos sobre a formação de professores. Um estudo realizado por Gatti, Barreto e André em 2011 apontou que os problemas ligados à docência na educação básica têm sido estudados por diferentes grupos de pesquisadores e com pressupostos diversificados.

Para finalizar, destaca-se que é possível encontrar subsídios provenientes das problemáticas já investigadas sobre a docência que contribuam com a construção da identidade docente e dos saberes necessários aos professores (ou futuros professores) para atuação profissional e para o enfrentamento de desafios que se apresentam na prática escolar, cotidianamente, nas salas de aula.

A formação auxilia o conhecimento profissional docente que embasa e orienta as práticas docentes. O Estágio Curricular Supervisionado, vinculado a um projeto que envolve processos de investigação, problematização, ação e reflexão, promove uma inserção plena de futuros professores no contexto profissional favorecendo aprendizagem e aperfeiçoamento da prática docente em um ambiente de trocas com professores onde também ocorre o enfrentamento das situações reais da sala de aula possibilitando a reflexão sobre elas e assim construir uma autonomia didática e profissional.



Além disso, a formação do professor também deve contemplar a prática pedagógica supervisionada, em que o professor em formação possa experimentar diferentes estratégias de ensino e avaliá-las à luz de referenciais didáticos adotados, fazendo ajustes e adequações em contextos reais - papel a ser desempenhado tanto na formação de licenciando, quanto de pedagogos, sendo nessa última, necessário o contato com o conteúdo da matemática na perspectiva prática da didática.

## REFERÊNCIAS

- BROMME, Rainer. Beyond subject matter: A psychological topology of teachers' professional knowledge. In: R. Biehler, R. Scholz, R. Sträßer & B. Winkelmann (Eds.). *Didactics of mathematics as a scientific discipline*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994, p.73-88.
- CURI, Edda. Formação de professores polivalentes: uma análise dos conhecimentos para ensinar matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Tese de Doutorado. PUC/SP. São Paulo, 2004.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora. Porto-Portugal, 1999.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- ESPÍNDOLA, Elisangela Bastos de Melo. *A Profissão Docente em Matemática no Brasil*. XII CIAEM-ISCME, Recife, Brasil, 2011.
- FIORENTINI, Dario & LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FIORENTINI, Dario, et al. Formação de Professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*. Dossiê: Educação Matemática, Belo Horizonte, UFMG, n. 36, p. 137-60, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e Prática Docente*. 1a.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out/dez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Unesco Representação no Brasil, 2009a.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009b. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. & Soc., v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. Campinas, 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. - Brasília: UNESCO, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Hilda Ciriaco. Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a formação continuada do professor de matemática: Um enfoque nas práticas formativas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2018, Sorocaba.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. SÍSIFO-Revista de Ciências da Educação, n 8, p. 7-22. Lisboa-Portugal, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: Para uma mudança educativa. Porto Editora. Portugal, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 26/05/2023.

MORAES, Francisco Ronald Feitosa; BARGUIL, Paulo Meireles. A formação do professor de matemática: contribuições do Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Regional do Cariri - URCA. In: ANDRADE, Francisco Ari; CHAVES, Flávio Muniz; ROCHA, Luzianny Borges (Orgs.). Educação Brasileira: cenários e versões. Curitiba: CRV, 2015. p. 133-143.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Moreira. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 50-62, 2005.

MOREIRA, Plinio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente na escola. 2° ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

NÓVOA, António. O passado e o Presente dos professores. p. 13-34. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PONTE, João Pedro da. Formação do professor de matemática: Perspectivas Atuais. In book: *Práticas profissionais dos professores de Matemática* (p.351-368). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

RIBEIRO, Marcos Vinicius Pereira; KAWLEK, Veronice Maria. Prática pedagógica e o ensino da matemática: um estudo de caso a partir da Escola Estadual Monteiro Lobato de Dois Vizinhos-PR. In: II ENLIC SUL; II PIBID/SUL; II Seminário Institucional PIBID/UNISINOS, 2017, São Leopoldo, RS. *Anais do II ENLICSUL; II Seminário Institucional PIBID/UNISINOS*. p. 1-7. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2017.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da. Conhecimentos profissionais evidenciados em estudos de aula na perspectiva de professores participantes. *EDUR: Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 36, p. 1-29, 2020.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos; KALHIL, Josefina Barrera; GHEDIN, Evandro. A formação matemática no curso de Pedagogia: o que revelam as matrizes curriculares? *Revista REAMEC*, Cuiabá - MT, n.03, dez/2015. ISSN: 2318 - 6674. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5304> Acesso em 01 jun. 2023

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em 27 abr. 2023.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K., AND DESBERG, P. Ed. *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educ Review* [Internet]. 1987. Feb; 57(1):1-21.

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

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

# Operações fundamentais com frações: erros cometidos por estudantes do 9º ano

## Autores:

### Jeferson de Almeida Feitosa

*Graduando em Licenciatura em Matemática, Universidade Federal de Sergipe - Campus Professor Alberto Carvalho, Itabaiana - SE.*

### Teresa Cristina Etcheverria

*Doutora em Educação Matemática. Professora da Área de Ensino de Matemática da Universidade Federal de Sergipe - Campus Professor Alberto Carvalho, Itabaiana - SE.*

DOI: 10.58203/Licuri. 20658

## Como citar este capítulo:

FEITOSA, Jeferson de Almeida; ETCHEVERRIA, Teresa Cristina. Operações fundamentais com frações: erros cometidos por estudantes do 9º ano. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Estudos e Tendências da Educação do Século XXI**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 101-113.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

O objetivo desse artigo é abordar sobre o desempenho dos alunos e verificar as principais dificuldades na realização de operações com frações. Para tanto, os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário aplicado a 14 estudantes de uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de Sergipe. Também, foi aplicado um questionário a uma professora de matemática para averiguar as estratégias utilizadas no ensino das operações com frações. Os resultados nos revelam um baixo índice de desempenho na resolução das quatro operações fundamentais com números fracionários. A análise dos erros cometidos por esses estudantes mostrou que conhecem algumas regras operatórias, entretanto, não sabem em qual operação devem aplicá-la. Para a superação dessas dificuldades, a docente indica o uso de recursos materiais e o ensino de diferentes procedimentos operatórios para que os alunos escolham qual utilizar.

**Palavras-chave:** Operações com frações. Dificuldades. Ensino fundamental.

## INTRODUÇÃO

No cotidiano das salas de aula é possível perceber que os alunos sentem demasiada dificuldade na aprendizagem de conceitos matemáticos, uma vez que o paradigma imposto pela sociedade impulsiona fortemente nessa dinâmica, gerando assim, um pensamento errôneo a respeito da matemática, que acaba sendo perpetuado por gerações e fazendo com que ela seja vista como algo pronto e acabado.

Nossa experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribuiu para a constatação das dificuldades que os alunos apresentam ao operar com números fracionários e também em outros conteúdos matemáticos. Assim, ao participarmos da disciplina de Tópicos de Ensino de Matemática, tivemos nela a oportunidade de buscar constatar quais eram essas dificuldades para podermos refletir sobre como o ensino é proposto e o papel do professor nesse processo.

Ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem das operações com frações se evidenciaram dificuldades de aprendizado que podem estar relacionadas a não compreensão do que é, de fato, uma fração e o que ela significa no contexto em que se apresenta. Ainda, conforme constatado por Etcheverria et al. (2019) há dificuldade em perceber que as regras operatórias são diferentes e sua aplicação é limitada àquela operação, ou seja, a regra operatória da multiplicação não pode ser aplicada em outra operação.

Uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em matemática, descrita por alguns pesquisadores, está centrada no cálculo com números fracionários. Atualmente, o que se percebe é a insuficiência do aluno quando se está trabalhando com as quatro operações fundamentais com frações, decorrente de fatores que estão entrelaçados com a escola e com o ensino, que na maioria das vezes, acaba por ser escasso e repassado visando apenas a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Segundo Llinares e Sánchez (1988), os erros apresentados ao operar frações se devem a não compreensão total do conceito ou à aplicação de procedimentos errôneos. Percebe-se que o aluno que não consegue compreender o conceito de fração acaba por utilizar de forma errônea a estratégia que aprendeu. Isso pode ter relação com os métodos de ensino utilizados pelo professor, fazendo com que o discente não compreenda devidamente os processos operatórios que envolvem as frações.

Dessa forma, o papel do professor é um ponto crucial no desenvolvimento da

aprendizagem dos alunos, pois, como condutor da proposta de ensino, deve fazer uso de uma prática pedagógica que oportunize a compreensão de conceitos.

A aprendizagem de frações não se dá com definições prontas, nomenclatura obsoleta e pseudoproblemas sobre pizzas e barras de chocolates. Os professores deveriam ter atenção para as complexidades que envolvem conceitos tão delicados. Os obstáculos à aprendizagem são muitos e de várias naturezas. (LOPES, 2008, p. 8).

O autor ainda aborda sobre a importância dos professores conhecerem a história das frações e fazerem “uma reflexão crítica sobre o currículo, a prática e objetivos do ensino-aprendizagem da matemática” (LOPES, 2008, p. 21). Entender como foram construídos os conhecimentos matemáticos e de que forma são utilizados nas situações do cotidiano atual favorece para que a proposta de ensino desenvolvida pelo docente se afaste daquela concepção na qual a matemática é entendida como um conhecimento pronto, acabado e que agrega demasiada dificuldade.

Com isso, se o conceito de fração não for bem explorado pelo professor em sala de aula, acabará fazendo com que o aluno não consiga compreender os conceitos, acarretando a visão apenas de uma matemática abstrata. É interessante que o professor busque trabalhar de forma sistemática, priorizando ajudar seus alunos a superarem suas dificuldades, trabalhando o conteúdo de forma contextualizada.

O conteúdo pode distribuir-se gradualmente a partir da noção intuitiva de fração (metade, quarta parte e outros) com ênfase para problemas do cotidiano, a serem resolvidos com o uso de material, sem apelar para a representação simbólica ou regras operatórias. A redescoberta de todos os significados que uma fração envolve permitirá ao aluno construir um novo conceito de número racional e operar com ele. (FERNANDES, 2008, p. 7).

A utilização de materiais manipuláveis permite maior compreensão tanto dos conceitos envolvidos quanto das regras operatórias. Uma proposta de ensino que faz uso de diferentes recursos materiais, que prioriza a problematização e coloca o aluno na posição de sujeito-aprendiz tem potencial para promover o aprendizado das operações com

frações. Por outro lado, uma proposta de ensino pautada na memorização de regras pode propiciar que a aprendizagem não seja efetivada.

Quando a aprendizagem não é efetiva, apesar do ensino ter acontecido, quando os discentes estão resolvendo cálculos com números fracionários, acabam por confundir as regras. Fernandes (2008, p. 7) argumenta que “os alunos podem apresentar habilidades em manipular números racionais, sem necessariamente ter uma compreensão clara do conceito”, o que revela que os conceitos presentes nos procedimentos operatórios realizados por eles, não foram compreendidos.

Ainda, Santos e Fonseca (2019) destacam que a maior dificuldade apresentada pelos alunos no entendimento do conceito de frações é não compreender aquela representação como a divisão do todo em partes e adicionar ou subtrair frações com denominadores diferentes.

Essas ideias também são reforçadas por Silva e Almouloud (2008) ao ressaltarem a incompetência do aluno frente a cálculos simples com números fracionários, mostrando que não entende o assunto e não domina as regras (SILVA e ALMOULOU, 2008).

Assim, neste trabalho, buscamos identificar o desempenho de discentes do ensino fundamental nas operações com frações por meio da análise das estratégias resolutivas registradas no instrumento aplicado. Também, voltamos nosso olhar para a maneira como uma professora de Matemática do ensino fundamental ensina as operações fundamentais com frações.

## METODOLOGIA

O trabalho tem uma abordagem qualitativa, porque visa constatar o desempenho dos discentes e quais estratégias foram utilizadas pelo professor para suprir as dificuldades deles. A coleta de dados foi realizada por meio de atividade e questionário. A atividade proposta aos estudantes continha dois itens para cada operação (adição, subtração, multiplicação e divisão), totalizando, assim, oito itens. As questões do instrumento são as mesmas aplicadas por Etcheverria et al. (2019).

Participaram da aplicação desse instrumento diagnóstico 14 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Itabaiana - SE. A identificação do protocolo dos alunos se sucedeu da seguinte forma: o protocolo “A3A9” pertence ao estudante nº 3 (A3) da turma do nono ano A (A9).



O outro sujeito da pesquisa foi uma professora que ensina matemática em escola pública da Educação Básica do estado de Sergipe. No questionário aplicado à professora do ensino fundamental foi perguntado sobre como ensina o conceito de fração na sala de aula, em específico, as estratégias utilizadas para ensinar as operações fundamentais com números fracionários e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Neste texto vamos nos referir a ela pela sigla PEF que significa Professora do Ensino Fundamental.

O instrumento aplicado aos estudantes do ensino fundamental foi analisado de forma quantitativa, segundo os acertos e os erros; e depois de forma qualitativa na discussão dos tipos de erros. Em relação ao professor, foi realizada uma análise textual com base na transcrição da entrevista realizada.

## DESEMPENHO DOS ALUNOS ACERCA DAS OPERAÇÕES COM FRAÇÕES

A categorização das estratégias representadas no instrumento aplicado aos estudantes do ensino fundamental foi organizada de acordo com as seguintes categorias: correto, quando o estudante resolveu de forma correta; incorreto, quando o resultado está errado; em branco, quando não foi apresentada nenhuma resposta; e outras respostas, quando foi apresentado mais de uma resposta para um item ou foram registradas respostas aleatórias.

**Tabela 1:** Desempenho dos estudantes nas operações.

Operações	Adição				Subtração				Multiplicação				Divisão			
	1.1a		1.1b		1.2a		1.2b		1.3a		1.3b		1.4a		1.4b	
Item	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
C	5	36	-	-	6	43	-	-	4	29	4	29	4	29	1	7
I	8	57	13	93	7	50	10	72	9	64	8	57	9	64	10	72
EB	-	-	-	-	-	-	1	7	-	-	1	7	-	-	1	7
OR	1	7	1	7	1	7	3	21	1	7	1	7	1	7	2	14
Total	14	100	14	100	14	100	14	100	14	100	14	100	14	100	14	100

Fonte: Banco de dados dos autores

Os dados da Tabela 1 reportam que quando os alunos operaram com frações de denominadores iguais, tanto na adição como na subtração, uma vez que as regras

operatórias são as mesmas para essas duas operações, eles tiveram um desempenho melhor do que quando estavam operando com frações com denominadores diferentes.

Analisando essa tabela, podemos perceber que o número de acertos no item “a” da adição (36%) e da subtração (43%) são muito próximos se considerarmos o total de estudantes, porém, era esperado um resultado maior nesse item, já que os alunos normalmente não apresentam dificuldades para realizar a soma de frações com o mesmo denominador (SILVA e ALMOULOU, 2008).

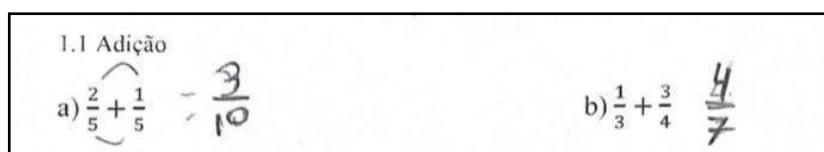
Por outro lado, no item “b” de ambas as operações, o percentual de acerto é nulo, isto é, nenhum aluno foi capaz de aplicar corretamente o uso das regras operatórias para somar e subtrair frações com denominadores diferentes.

Os dados da tabela revelam que na multiplicação de frações o percentual de acertos nos itens “a” e “b” foi o mesmo (29%). Esse resultado nos instigou questionamentos porque muitos estudantes erraram a adição por aplicarem uma regra análoga a da multiplicação, levando-nos a acreditar que se sairiam melhor na multiplicação.

Na divisão os resultados expostos na tabela nos revelam que o percentual dos alunos que acertou o item “a” foi de 29%, enquanto no item “b” foi de 7%. Observou-se que os alunos conseguiram ter um desempenho melhor de acertos nas operações com denominadores iguais, mesmo na operação divisão, na qual a regra para denominadores iguais e diferentes é a mesma.

## ERROS MAIS COMUNS COMETIDOS PELOS ALUNOS

Para identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao operarem com frações, voltamos nosso olhar para as respostas incorretas. A seguir, destacamos os erros mais comuns cometidos por esse grupo de alunos ao realizar as quatro operações fundamentais com frações.



The image shows a student's handwritten work for two fraction addition problems. The title is "1.1 Adição". Problem (a) is  $\frac{2}{5} + \frac{1}{5}$ , with a bracket above the numerators and the result  $\frac{3}{10}$ . Problem (b) is  $\frac{1}{3} + \frac{3}{4}$ , with the result  $\frac{4}{7}$ .

Figura 1. Protocolo do Aluno A3A9. Fonte: Autores (2023).

Para responder corretamente o item “a”, era necessário que o aluno soubesse aplicar a estratégia de resolução para frações com denominadores iguais, na qual conserva-se o denominador e soma-se os numeradores. Já no item “b” muda a regra a ser aplicada, pois se está diante de uma soma de frações com denominadores diferentes, que pode ser realizada corretamente utilizando o mínimo múltiplo comum (MMC) ou se trabalhando com a equivalência.

A Figura 1 nos mostra que o aluno A3A9 tanto no item “a” quanto no item “b” não aplicou corretamente as regras operatórias da adição, ele resolveu somando numerador com numerador e denominador com denominador. Entendemos que ele fez uma analogia com a regra da multiplicação de frações, o que nos mostra que ele conhece uma das regras operatórias, mas não sabe em qual operação deve utilizá-la.

1.1 Adição

a)  $\frac{2}{5} + \frac{1}{5} = \frac{3}{5}$

b)  $\frac{1}{3} + \frac{3}{4} = \frac{4}{7}$

Figura 2. Protocolo do Aluno A1A9. Fonte: Autores (2023).

O aluno A1A9 acertou o item “a”, sendo que somou os numeradores e conservou o denominador, mas errou o item “b”, uma vez que somou numerador com numerador e denominador com denominador, recaindo novamente na analogia com a regra da multiplicação.

1.2 Subtração

a)  $\frac{7}{8} - \frac{3}{8} = \frac{4}{8}$

b)  $3 - \frac{1}{4} = \frac{2}{4}$

Figura 3. Protocolo do Aluno A5A9. Fonte: Autores (2023).

Para realizar a subtração usamos as mesmas regras da adição. A representação escrita apresentada pelo aluno A5A9 mostra que ele operou corretamente quando os denominadores são iguais, ou seja, subtraiu os numeradores e conservou o denominador, isso no item “a”. No item “b” observa-se que ele aplicou o mesmo raciocínio, sem perceber que nesse item os denominadores são diferentes.

1.2 Subtração

a)  $\frac{7}{8} - \frac{3}{8} = \frac{4}{8}$

b)  $3 - \frac{1}{4} = \frac{2}{4}$

Figura 4. Protocolo do Aluno A11A9. Fonte: Autores (2023).

O aluno A11A9 resolveu o item “a” incorretamente porque subtraiu tantos os numeradores quanto os denominadores, sinalizando a analogia com a regra da multiplicação, conforme comentado anteriormente. Não percebeu o erro mesmo tendo encontrado zero no denominador. No item “b” ele errou porque subtraiu os numeradores e conservou o denominador, método utilizado para frações com denominadores iguais e nesse item os denominadores são distintos.

Para realizar a multiplicação de frações multiplica-se numerador por numerador e denominador por denominador.

1.3 Multiplicação

a)  $\frac{4}{3} \times \frac{2}{3} = \frac{12}{6}$

b)  $\frac{3}{7} \times \frac{2}{5} = \frac{15}{14}$

Figura 5. Protocolo do Aluno A1A9. Fonte: Autores (2023).

O estudante A1A9 tanto no item “a” como no item “b” aplicou uma estratégia incorreta na sua resolução, ele fez uma multiplicação cruzada, isto é, multiplicou o numerador de uma fração pelo denominador da outra. Esse procedimento pode estar relacionado com o procedimento da divisão de frações, mas também pode estar associado ao que aprendeu sobre proporcionalidade de grandezas.

Na Figura 6 temos a resolução do estudante A14A9. Ele resolveu de forma incorreta os dois itens.

1.3 Multiplicação

a)  $\frac{4}{3} \times \frac{2}{3} = \frac{8}{3}$

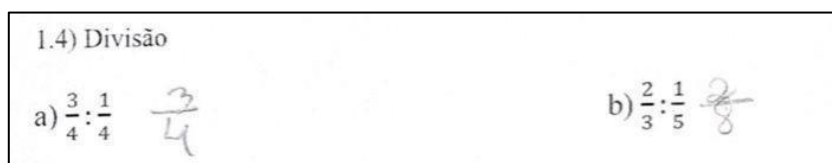
b)  $\frac{3}{7} \times \frac{2}{5} = \frac{6}{12}$

Figura 6. Protocolo do Aluno A14A9. Fonte: Autores (2023).

Observa-se que no item “a” ele multiplicou os numeradores e conservou o denominador, um procedimento utilizado na soma de frações com mesmo denominador. Enquanto no item “b”, ele multiplicou os numeradores e ao invés de também multiplicar os denominadores, ele somou. Esses erros sinalizam que esse estudante tem uma noção sobre o assunto, mas não compreendeu corretamente os processos operatórios.

Na divisão de frações os procedimentos mais utilizados são: multiplicar o numerador da primeira fração pelo denominador da segunda, em seguida, multiplicamos o denominador da primeira fração pelo numerador da segunda; e multiplicar a primeira fração pelo inverso da segunda.

Para a divisão escolhemos comentar os protocolos dos estudantes A3A9 e A14A9. Eles erraram os dois itens.



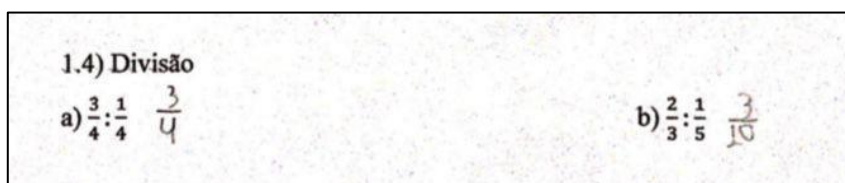
1.4) Divisão

a)  $\frac{3}{4} : \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$

b)  $\frac{2}{3} : \frac{1}{5} = \frac{2}{8}$

Figura 7. Protocolo do Aluno A3A9. Fonte: Autores (2023).

A resolução apresentada pelo aluno A3A9 para o item “a” está incorreta. Observa-se que ele dividiu os numeradores e conservou o denominador, fazendo uma analogia ao processo aditivo de frações. No item “b” a resposta apresentada por esse aluno, nos induz a pensar que ele dividiu os numeradores, mas como a divisão dos denominadores não seria exata, ele optou por somar. Essas respostas também podem nos levar a pensar que o aluno resolveu operar com os algarismos que compõem o número fracionário sem pensar nos processos operatório das frações.



1.4) Divisão

a)  $\frac{3}{4} : \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$

b)  $\frac{2}{3} : \frac{1}{5} = \frac{3}{10}$

Figura 8. Protocolo do Aluno A14A9. Fonte: Autores (2023).

No item “a” o aluno A14A9 realizou um procedimento análogo ao da regra da adição com denominadores iguais, uma vez que dividiu o “3” por “1” e conservou o “4”, ocasionando o erro. No item “b” pode-se inferir que o aluno realizou o produto dos meios e dividiu pelo produto dos extremos, demonstrando que conhece alguns procedimentos matemáticos, mas ainda não está competente nessas operações, pois não compreende que cada uma delas se consolida por meio de processos operatórios próprios.

## ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ENSINAR OPERAÇÕES COM FRAÇÕES

Ao se identificar os erros cometidos pelos alunos, pensou-se que isso pode estar ocorrendo em virtude de inúmeros fatores, dentre eles, resolvemos olhar para a maneira que o ensino é realizado.

Segundo Nunes e Bryant (1997):

Com as frações as aparências enganam. Às vezes as crianças parecem ter uma compreensão completa das frações e ainda não a têm. Elas usam os termos fracionários certos; falam sobre frações coerentemente, resolvem alguns problemas fracionais; mas diversos aspectos cruciais das frações ainda lhes escapam. (NUNES e BRYANT, 1997, p.191).

Em virtude disso, o professor deve buscar meios de ensino que faça com que o discente consiga aprender o conceito de fração, para depois ensiná-lo a operar usando as regras adequadas. Quando o aluno consegue, de fato, aprender o significado do que é uma fração, será mais fácil para ele compreender as regras operatórias, deixando de lado o sistema decoreba e resolvendo operações de forma correta.

Geralmente, como já exposto, a maior dificuldade dos estudantes está em operar com frações com denominadores diferentes. A professora entrevistada afirma:

*“Gosto de trabalhar as questões de frações equivalentes quando temos frações com denominadores diferentes, para que assim, eles consigam efetuar a soma ou a subtração, até porque os alunos não têm tanta dificuldade quando os denominadores são iguais, a dificuldade maior deles é quando os denominadores são diferentes”* (PEF).

A dificuldade apresentada pela professora também é destacada por outros pesquisadores (SANTOS e FONSECA, 2019). A realização do procedimento operatório pelo caminho da utilização de frações equivalentes, conforme sugerido pela docente, impulsiona um processo de compreensão da operação. Também, o uso de recursos materiais ou jogos facilita a aprendizagem dos estudantes.

A professora destaca um exemplo de jogo que engloba tanto conceitos de frações, como também conceitos geométricos. Diz ela: *“uso um joguinho que são 16 quadrados pequenos, aí nos lados do quadrado, tem uma fração, aí esses 16 quadrados forma um quadrado maior, como se fosse um quebra-cabeça, e você só pode colocar um quadrado ao lado do outro, se as frações forem equivalentes”* (PEF).

A docente também destaca o uso de materiais manipuláveis. Para ela *“a melhor forma para ajudar o aluno é a utilização de materiais em que eles possam manipular”*, e explica: *“à medida que eles manuseiam, eu acho que eles conseguem aprender com maior facilidade”* (PEF). O manuseio de materiais possibilita que o aluno perceba as quantidades e identifique qual é maior e qual é menor, e ainda permite observar, pela representação no material, que embora a representação numérica seja feita com um número sobre o outro, ali temos somente uma quantidade e não duas, como muitos pensam, porque olham o numerador como uma quantidade e o denominador como outra.

Outra estratégia utilizada pela professora para tentar sanar as dificuldades dos alunos quando estão adicionando ou subtraindo frações com denominadores diferentes é usar o método da borboleta. Diz ela:

*“[...] tento também usar o método da borboleta. Muitos professores trabalham naquela forma de calcular m.m.c. e acabou, então, o aluno chega com essa visão de que “ah é fração, denominadores diferentes e eu tenho que calcular m.m.c.”, então, assim, eu não deixo de trabalhar com m.m.c., mas eu mostro todas as possibilidades de se fazer”* (PEF).

A fala da professora evidencia que ela busca ensinar diferentes procedimentos para que os estudantes possam escolher o caminho que consideram mais fácil. Ao ser questionada sobre como faria para ajudar um estudante que apresenta uma resolução igual a do aluno A3A9 (Figura 1), ou seja, alguém que para adicionar frações soma os numeradores e os denominadores, ela explica:

*“Acredito que a melhor forma para ajudar o aluno seja a utilização de materiais em que eles possam manusear, por exemplo, o material dourado, e às vezes utilizando emborrachado. Eu faço um retângulo e peço para que eles imaginem que é uma barra de chocolate e em seguida eu a corto e divido em uma quantidade de partes, e aí eu vou trabalhando, pois a medida que eles manuseiam, eu acho que eles conseguem aprender com maior facilidade, logo pra mim, esse é o melhor caminho.”*

Os caminhos citados pela professora de matemática do ensino fundamental sinalizam uma proposta de ensino que busca a compreensão dos conceitos, contudo, o desempenho dos estudantes nos reporta fragilidades nesse processo de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que os alunos tiveram maior dificuldade na resolução das operações nas quais as frações têm denominadores diferentes. Ainda, observou-se a utilização de regras operatórias de maneira equivocada, isto é, os alunos aplicaram a regra da multiplicação em operações de adição e subtração. Por conta disso, o desempenho deles ficou abaixo do esperado, pois não chegou a 50% em nenhuma das operações.

Embora nossa amostra seja pequena, foi possível perceber que eles conhecem as regras operatórias para cálculos fracionários, contudo, as respostas incorretas sinalizam que não houve uma compreensão do processo operatório, por isso eles aplicam as regras em qualquer operação, mostrando que não percebem que são processos diferentes.

No que se refere aos métodos de ensino aplicados pela professora, é perceptível que a mesma busca mostrar diversas maneiras de se trabalhar com frações para que os estudantes escolham qual procedimento utilizar. Vale destacar que a fala da docente ressalta a necessidade do uso de recursos materiais e jogos como forma de complementar as explicações, dessa forma, sinalizamos para a realização de um processo de ensino que priorize a representação das quantidades fracionárias e o trabalho com as frações equivalentes.



## REFERÊNCIAS

ETCHEVERRIA, T. C.; AQUINO, V. J. L.; OLIVEIRA, J. S.; LISBOA, C. C. Reflexões acerca do desempenho e das dificuldades de estudantes da educação básica e superior nas operações com frações. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, N°. 2, 2019, p. 71 - 88.

FERNANDES, Sueli Fátima Homon. *As Frações do dia a dia*. Ponta Grossa, PR, 2008.

LLINARES, S.; SÁNCHEZ, M. V. *Fracciones: la relacion parte-todo*. Madrid: Sintesis, 1988.

LOPES, José Antônio. O que nossos alunos podem estar deixando de aprender sobre frações, quando tentamos lhes ensinar frações. *BOLEMA*, Rio Claro, SP, n. 31, p. 01-22, 2008.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Crianças fazendo matemática*, Porto Alegre, 1997.

SANTOS, R.; FONSECA, S. S. Dificuldades dos alunos do 7º ano do ensino fundamental em aprender frações. *Revista Insignare Scientia*. v. 02. n. 01, jan./abr. 2019.

SILVA, M. J. F.; ALMOULOU, S. As operações com números racionais e seus significados a partir da concepção parte-todo. *BOLEMA*, Rio Claro (SP), Ano 21, n. 31, p. 55-78, 2008.

# TDICS, docência e projeto de robótica na escola pública

## Autores:

### Alberto Murilo Fonseca

Especialista em Informática na Educação pelo IFMA. Licenciado em Pedagogia pela FLATED.

### Álvaro Itauna Schalcher Pereira

Doutor em Engenharia e Ciência de Alimentos pela UNESP. Professor do EBTT do IFMA, Campus Codó-MA.

### Isaque Pinho dos Santos

Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo IFMA. Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela UFPI. Professor do UNIPLAN, Polo Codó-MA.

### José Weliton Aguiar Dutra

Mestrando em Química pela UFPB-PPGQ. Graduado em Licenciatura em Química pelo IFMA, Campus Codó-MA.

### Anderson Luís Pereira Silva

Tecnólogo em Segurança Pública. Cursando Formação Pedagógica em Geografia pela UNIASSELVI, Polo São Luís-MA.

### Suamid Ferreira Milen

Licenciatura em Artes Visuais pelo IFMA. Cursando especialização em História da Arte pela Faculdade IBRA.

DOI: 10.58203/Licuri. 20659

## Como citar este capítulo:

FONSECA, Alberto Murilo *et al.* TDICS, docência e projeto de robótica na escola pública. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 114-124.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Este capítulo se concentra em discutir o uso das tecnologias digitais na educação básica e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Parte da experiência concreta de professores atuantes no projeto de robótica na escola pública, em uma Escola Municipal localizada no município de Timon-MA, para tecer uma reflexão sobre as possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. A formação continuada dos professores se mostrou um fator preponderante no emprego das tecnologias digitais no cotidiano escolar dada a limitação infraestrutural da instituição de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino. Recursos educativos. Tecnologias na educação.

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é caracterizada pelo avanço tecnológico, que tem impactado diretamente diversas áreas da vida cotidiana, incluindo a Educação. O surgimento de novas tecnologias na educação permite a dinamização de práticas pedagógicas e pode proporcionar uma nova maneira de ensinar e aprender. O aprimoramento da informatização vem para oferecer aos discentes e docentes um suporte para desenvolver o processo cognitivo para a construção de conhecimentos. Nesse contexto educacional, a abordagem do componente tecnológico no ensino não pode ser ignorada. Em particular, a partir da inserção da informática na educação nas escolas, mudanças significativas começaram a acontecer, as práticas pedagógicas necessitaram ser repensadas para poder se alinharem ao uso dos recursos tecnológicos (SOUZA et al., 2023).

O uso dessas tecnologias na sala de aula pode se tornar uma ferramenta de ensino de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos, pois o desenvolvimento tecnológico permeia cada vez mais a sociedade contemporânea contribuindo para formação dos estudantes. Assim, a presença da tecnologia na educação ganhou destaque e relevância, sendo vista como uma importante ferramenta para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

As atividades utilizando recursos computacionais podem contribuir de forma efetiva para o processo de ensino e aprendizagem, desde que haja contribuição dos programas governamentais, apoio técnico, capacitação e planejamento dos educadores. Assim, lousa digital, tablets, notebooks e mídias sociais (ambientes virtuais) para estudantes e professores, ao que tudo parece ser, são as novas ferramentas que o professor do século XXI precisa dominar para que lhe sirva de auxílio na sala de aula.

As novas maneiras de educar como práxis pedagógica já estão à disposição em praticamente todas as escolas do Brasil, através dos laboratórios de informática e das novas mídias, que surgem como aprendizagem digital, implementadas pela Internet (Rede Mundial de Computadores), onde a biblioteca, instrumento consagrado de pesquisa, foi substituída por inúmeras obras virtuais já disponíveis na web, inclusive.

As novas tecnologias digitais podem ser definidas como um conjunto de ferramentas e recursos que utilizam a tecnologia da informação para auxiliar no processo de ensino e

aprendizagem. Essas tecnologias incluem computadores, tablets, smartphones, softwares educacionais, jogos educativos, plataformas de aprendizagem online, entre outros.

A utilização das tecnologias digitais na educação pode trazer diversos benefícios, como o aumento da motivação e do interesse dos alunos, a personalização do ensino, a diversificação das estratégias de ensino, o acesso a uma quantidade maior de informações e recursos, entre outros. No entanto, o uso dessas tecnologias também apresenta desafios, como a necessidade de formação dos professores, a seleção adequada dos recursos e atividades a serem utilizadas, a orientação do tempo de uso, entre outros.

Nos dias atuais, é praticamente impossível dissociar a tecnologia da educação, pois a presença tem impactado diretamente o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novas possibilidades e oportunidades para os alunos. No século XXI, as escolas tem o desafio de usar recursos tecnológicos a favor do ensino. Não há como lutar contra a presença deles, pois é preciso se adaptar em favor dessas mudanças.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo tecer uma reflexão sobre as possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais na Educação Básica, trazendo a experiência concreta de professores atuantes no projeto de robótica na escola pública, especialmente no Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal localizada no município de Timon-MA.

## AS NOVAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

A tecnologia chegou à escola e essa realidade faz com que surjam inovações no planejamento escolar, no seguimento social e no investimento em educação continuada. Neste sentido, é necessário que todos se adaptem a sociedade contemporânea e perceber que para promover um ensino de qualidade tende se a aderir a tecnologia. Mesmo que haja resistência por parte de algumas instituições, a tecnologia serve de suporte para melhorar a prática docente, por isso, o computador e a internet definem esse novo ambiente informacional.

Segundo Andrade (2011), as tecnologias como a internet e o computador são meios de comunicação, informação e expressão que os docentes devem considerar como mecanismos para esses três fins, inclusive como uma forma de expressão entre eles e os alunos. O uso dessas tecnologias é iminente e está transformando as relações humanas em

todas as suas dimensões econômica e sociais. No âmbito educacional, não tem sido diferente. A apropriação desses meios de comunicação para a construção do conhecimento tem mobilizado os educadores no sentido da seleção e utilização mais adequada dessas novas tecnologias.

Sobre a criação de uma nova prática pedagógica voltada ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação neste novo milênio, Lévy (1999) afirma que:

[...] o essencial se encontra em um novo estilo de Pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento (LÉVY, 1999, p. 158).

Logo, usar a tecnologia na sala de aula hoje pode ser proveitoso deixando o conteúdo mais atraente, porque o discente vai adotar uma postura participativa e deixar o estudo dos mesmos mais interativo. Desse modo,

O professor, neste contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será um encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses (MERCADO, 2002, p.12).

De certo modo, é possível empregar esses recursos para que possam melhorar seu desempenho além de garantir que a medida fará efeito em sua motivação e engajamento.

O desenvolvimento cognitivo do ser humano está sendo mediado por dispositivos tecnológicos, onde as novas tecnologias da informação e comunicação estão ampliando o potencial humano. Observa-se que a informação se disponibiliza por meio de tecnologias cada vez mais inovadoras, o que demanda novas formas de se pensar, agir, conviver e principalmente aprender com o uso dessas tecnologias. Para garantir que a adoção das tecnologias seja eficiente, é preciso mudar os desejos, pois, segundo Maturana (2001, p 199):

Sem dúvida, a interconectividade atingida através da Internet é muito maior do que a que vivemos há cem ou cinquenta anos através do telégrafo, rádio ou telefone. Todavia nós ainda fazemos com a Internet nada mais nada menos do que o que desejamos no domínio das opções que ela oferece, e se nossos desejos não mudarem, nada muda de fato, porque continuamos a viver através da mesma configuração de ações (de emocionar) que costumamos viver (MATURANA, 2001, p. 199).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem é, antes de tudo, um caminho formativo e interativo. Sabe-se que os atributos das novas tecnologias no meio social e digital é um processo que vem sendo empregado em espaços escolares com a finalidade de aprendizagem, proporcionando interação, integração e mesmo a imersão total do aprendiz em um ambiente de realidade virtual (MOREIRA KENSKI, 2003; FERREIRA, BARRERA, 2010; VOLPATO, 2018). Acrescenta-se ainda que, quando usadas as ferramentas escolas digitais para o ensino de crianças, o educador deve analisar qual é o melhor e mais apropriado recurso tecnológico deve ser empregado para desenvolvimento cognitivo (DIAS, 2010; GOMES, GHEDIN, 2011; FERRARI, 2014; MACHADO *et al.*, 2016; VOLPATO, 2018).

Com o avanço das tecnologias, surgiram novas ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, como o uso de televisores, vídeos educativos, retroprojetores e computadores nas salas de aula. Atualmente, as novas tecnologias da informação e comunicação, como a internet, os tablets e os smartphones, estão revolucionando a educação, possibilitando uma nova forma de ensinar e aprender, baseada na interatividade, conectividade, na colaboração e na construção coletiva do conhecimento. Além disso, as TDICs também implicam em práticas que envolvem letramentos digitais (TEIXEIRA *et al.*, 2020). Neste sentido, deve-se ressaltar que, no Ensino Fundamental, o emprego das TDIC's pode ser benéfico para o uso de metodologias que possam instigar o interesse do aluno, assim como sua criatividade e autonomia (SILVA; LIMA LOUREIRO, 2021). Ademais, de acordo com estes autores, há a possibilidade de promover a aprendizagem de forma interdisciplinar.

## EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE UM PROJETO DE ROBÓTICA

Ao realizar uma palestra didática sobre a relevância de Tecnologia na Educação para os alunos e professores do Projeto de Robótica na escola municipal EMEF NAZARÉ RODRIGUES, em Timon-MA, e conhecer a experiência exitosa que estão tendo esses professores e alunos (Figura 1), assim como a situação da instituição de ensino público, buscou-se debruçar o olhar reflexivo sobre essas experiências dos professores no uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, bem como as novas atitudes assumidas por eles para minimizar questões de infraestrutura tecnológica oferecida na escola e suas práticas no cotidiano.



**Figura 1.** Registro da experiência de professores do projeto de robótica. Fonte: Autores (2023).

Os professores apresentam idade entre 41 a 50 anos, Ensino Superior Completo com pós-graduação e formação complementar relacionadas com as Tecnologias Educacionais e áreas afins. Além disso, há mais de 10 anos estão atuando profissionalmente na Educação Básica. Essas informações são fundamentais para compreensão do objeto em estudo, pois mostra a preocupação destes profissionais em continuar se aperfeiçoando frente às mudanças que aconteceram e que irão ocorrer na educação brasileira.

Em relação às TDICs que estão cada vez mais presentes no processo educativo, exigindo que os professores se adaptem e modifiquem suas metodologias e estratégias de ensino, é essencial que o docente se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das

tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica (SOUSA et al. 2011). Ademais, conforme Bacich et al. (2018), o professor deve estar se capacitando continuamente para se manter atualizado para poder adaptar os materiais, recursos e metodologias, assim como refletir sobre sua prática educativa visando melhorar continuamente.

Nesta perspectiva, sabe-se que o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores e alunos em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. Diante disso, indagou-se estes professores sobre a utilização destas tecnologias em sala de aula. Todos concordaram, afirmando que utilizam frequentemente, destacando os recursos tecnológicos como exemplos, a saber, computador e Internet, aplicativos educacionais e *Data show*.

Deve-se ressaltar a utilização das TDIC's em metodologias ou estratégias de ensino usadas por estes professores em suas aulas ou atividades com os seus alunos, a saber, criação e apresentação de *slides* sobre o conteúdo ensinado; atividades de pesquisa, listas de exercícios e/ou questionários *online*; criação e participação de grupos virtuais ou *chats* para explanação dos conteúdos e tirar dúvidas; disponibilização de *links*, vídeos e/ou áudios com o conteúdo a ser explorado; e material de robótica.

Na opinião destes professores, essas metodologias/estratégias de ensino utilizando as TDIC's têm contribuído para o desenvolvimento das suas aulas com seus alunos, sendo que relataram trabalhar com esses recursos tecnológicos em suas aulas/atividades pedagógicas em sala de aula, os quais tem permitido promover um ensino com maior participação dos alunos e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Souza et al. (2017) argumentam que o valor de inserir novas tecnologias em ambientes escolares tem uma relevância na construção de novas práticas docentes. Como também a escola passa a ser um local mais curioso, que prepara o discente para seu futuro, sendo capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação. Conforme, Delavy e Werlang (2016) abordam que a Tecnologia na área de Educação facilita a criação de um espaço escolar distinto, permitindo aos discentes efetuarem pesquisas, interagirem com softwares, assim possuindo um aprofundamento dos seus conhecimentos na área passada pelo docente na sala de aula e no conteúdo que faz parte do interesse dos discentes.



De certo, a inclusão das tecnologias digitais deve contribuir na mudança da escola por ser um lugar democrático que pode promover ações educativas dentro da sala de aula, de maneira que instigue o discente a ver o mundo muito além dos muros da escola, respeitando constantemente seus princípios.

Dessa forma, o professor deve permitir diferentes maneiras de pensar e incentivar a curiosidade dos alunos, mas sem a imposição de seu ponto de vista. Sendo assim, podemos dizer que, ao usar as tecnologias digitais como ferramenta metodológica, o docente poderá despertar a curiosidade dos discentes sem sair do seu controle como mediador. Inclusive Delavy e Werlang (2016) reafirmam que a inserção de tecnologias no meio educacional é que atrai atenção dos educandos, traz conteúdos atualizados para dentro da sala de aula e facilita na resolução de dúvidas, assim tornando a aula mais dinâmica. Deste modo, Dourado *et al.* (2014) apontam que as tecnologias digitais veem sendo um meio de interação entre docente e discente, na qual trata de inovar a maneira de ensinar e apreender com a finalidade de trazer novos conhecimentos somando com os conteúdos escolares, representam marcas histórico-culturais que fazem com que a vida se transporte para a escola.

Entretanto, foi relatado que os professores e alunos enfrentam problemas para utilização do Laboratório de Informática na escola, principalmente em relação à falta de computadores. O uso de computadores chegou à educação básica graças às mudanças tecnológicas que estão acontecendo nas últimas três décadas. Essas mudanças trouxeram transformações tanto na parte de produção como também na parte cultural. Em entrevista com a direção da escola, há seis computadores que foram adquiridos no ano de 2010, mas atualmente não estão em bom estado de conservação, além de necessitar de manutenção.

No sistema de ensino a tecnologia assume uma função importante em termos de apoio pedagógico, sendo que a tecnologia educacional só funciona se for cuidadosamente planejada e controlada, para se evitar desperdícios de tempo e recursos financeiros (ANDRADE, 2011). Na atual situação educacional, a ajuda de um computador é indispensável para algumas tarefas escolares. Diários de classe, por exemplo, foram substituídas por programas no computador, onde facilita o fechamento de notas, controle de presença, elaboração de provas, pesquisa etc.

Ressalta-se que o Laboratório de Informática desta Escola Municipal de Ensino Fundamental é um espaço destinado ao uso das tecnologias digitais na educação. Neste espaço, os alunos têm acesso a computadores com acesso à Internet, diversos softwares

educacionais e jogos educativos. Dessa forma, esse espaço proporciona aos alunos uma aprendizagem mais significativa e eficiente, por meio do uso dessas tecnologias. É o campo privilegiado da escola onde se tem acesso ao uso das ferramentas como espaço pedagógico e de inclusão digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das Tecnologias Digitais na Educação promovidas no laboratório de informática na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF - Nazaré Rodrigues localizada no município de Timon - MA apresentaram diversas perspectivas, tais como a possibilidade de aprimoramento da aprendizagem, a melhoria da qualidade do ensino e a motivação dos alunos, promovidas por meio da palestra e o envolvimento de Robótica Educacional, vê-se como certos desafios e sua adoção de forma responsável e criteriosa. É relevante que sejam feitos investimentos na formação dos professores e na infraestrutura das escolas, visando garantir a igualdade e equidade de acesso dos alunos às Tecnologias Digitais.

Em particular, a direção da escola manifestou apoio total a pesquisa onde a mesma relata que o Laboratório de Informática foi criado com o objetivo de proporcionar aos alunos o acesso às TDICs e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de aprendizagem. Durante as observações realizadas no Laboratório de Informática, fruto dessa pesquisa, foi possível constatar que os professores utilizam as TDICs em suas práticas didáticas pedagógicas de forma diversificada e atrativa. Alguns professores utilizam o espaço formal de aprendizagem com o intuito de desenvolver e/ou aprimorar atividades específicas de algumas disciplinas, enquanto outros utilizam as tecnologias em atividades mais amplas, como por exemplo o projeto de Robótica em desenvolvimento envolvendo a pesquisa, ensino e a produção de conhecimento científico teórico/prático.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Paula Rocha de. O uso das tecnologias na educação: computador e internet. 2011.

BACICH; TANZI NETO; TREVISANI. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

DELAVY, Patrícia; WERLANG, Ricardo. Inserção de Meios Tecnológicos Nos Métodos De Ensino Dos Professores. Revista Conexão, n. 4, p. 65- 84, 2016.

DE SOUZA, Emanuele Nogueira *et al.* INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: A GESTÃO ESCOLAR E AS FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 4, n. 4, p. e443017-e443017, 2023.

DIAS, F. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. Letrônica, v. 3, n. 2, p. 107-119, 2010. ISSN 1984-4301.

DOURADO, I. F. Souza, K. L. CARBOA L. MELLO, G. J. AZEVEDO, L.F. Uso das TIC no Ensino de Ciências na Educação Básica: uma Experiência Didática. Revista UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 15, 2014.

FERRARI, D. F. M. Desenvolvimento cognitivo: as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino aprendizagem. 2014.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. Psico, v. 41, n. 4, p. 12, 2010. ISSN 0103-5371.

GOMES, R. C. S.; GHEDIN, E. O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica. Anais... In.: VIII ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 5-9, 2011.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, R. et al. Ler, escrever e programar: atividades essenciais para o desenvolvimento cognitivo na era da informação. Sánchez, J.(2016) Editor. Nuevas Ideas en Informática Educativa, v. 12, p. 511-516, 2016.

MATURANA, Humberto R. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. ISBN 85-7177-117-0

MOREIRA KENSKI, V. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista diálogo educacional, v. 4, n. 10, 2003. ISSN 1518-3483.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. São Paulo: Papyrus, 2019.

SILVA, Danielle Gonzaga da; LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. Compreensão docente sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto da Tecnodocência. *Quaestio - Rev. de Est. em Educação*, v. 23, n. 2, 2021.

SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande - PB: EDUEPB, 2011.

SOUZA, J.A; CIRILO, E.M; SILVA, N.D; RICCI, M. F.C; RODRIGUES, M.F. A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) Como Ferramenta Pedagógica Na Educação Infantil E As Series Inicias Do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 48-50, 2017.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani, et al. *Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação*. v. 5. São Paulo: Blucher Open Access, 2020.

VOLPATO, G. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Annablume, 2018. ISBN 8584100725.

# O sujeito empreendedor como modelo formativo e como modo de governamentalidade da escola contemporânea

## Autor:

### Ademir Henrique Manfré

*Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo*

DOI: 10.58203/Licuri.20660

## Como citar este capítulo:

MANFRÉ, Ademir Henrique. O sujeito empreendedor como modelo formativo e como modo de governamentalidade da escola contemporânea. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Estudos e Tendências da Educação do Século XXI**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 125-140.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Neste capítulo, buscou-se desenvolver uma breve revisão teórica crítica a respeito da temática empreendedorismo e educação escolar. É resultado de elaborações teóricas e práticas desenvolvidas junto à disciplina “Teorias e Tendências Educacionais no Brasil” ministrada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste Paulista. Desse modo, pontuou-se como objetivo geral da presente discussão investigar o papel desempenhado pela cultura do desempenho no direcionamento dos processos formativos na escola contemporânea. Partiu-se dos seguintes questionamentos: por qual motivo inserir a cultura do empreendedorismo nas escolas? O que temos feito de nós mesmos sob as formas de controle da vida? A partir de uma abordagem analítica foucaultiana, pretendeu-se analisar as consequências da governamentalidade na formação escolar, investigando os modos como a educação se associa às artes de governo, tomando a crítica foucaultiana como forma de questionamento, de tensão e de não ser governado dessa forma diante dos excessos de governo na formação escolar. A ideia é compreender a noção de crítica foucaultiana como elemento de resistência aos discursos do empreendedorismo na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo. Crítica foucaultiana. Governamentalização.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o empreendedorismo tornou-se mola mestre das discussões sobre economia, desenvolvimento social e também sobre desempenho e formação escolar.

Para que se tenha uma ideia mais acertada do que estamos tratando, num episódio do documentário “Escolas Sírias” difundido pela rede de televisão BBC de Londres, a primeira-dama da Síria ministrou um discurso laudatório a respeito dessa temática a estudantes que desenvolveram vários projetos tidos como inovadores.

Quando nos reportamos ao Brasil, a partir de um evento sobre “Identidade empreendedora” desenvolvido pela FIESP<sup>1</sup>, SESI<sup>2</sup> e FIRJAN<sup>3</sup>, em parceria com a Secretaria de Educação de São Paulo, ensejou-se a ideia de que a qualificação e o desempenho, a partir de competências e habilidades específicas, são um excelente dispositivo para o desenvolvimento econômico do país.

A partir do exposto, embrenhamos os seguintes questionamentos: o que afirma e o que se afirma com o discurso do empreendedorismo na contemporaneidade? Quais mecanismos de governo estão presentes nesse discurso?

Quando nos reportamos aos parâmetros internacionais, o debate sobre educação empreendedora é fecundo.

A exemplo, citam-se vários relatórios produzidos por organismos internacionais, tais como a OCDE<sup>4</sup>, a ONU<sup>5</sup> e a UNESCO<sup>6</sup>, que reconheceram a importância do empreendedorismo para o desenvolvimento econômico dos países.

Outra proposta é aquela emanada do Fórum Econômico Mundial, o qual chancela a Conferência de Davos, realizada anualmente, cujo tema do empreendedorismo é amplamente discutido.

---

<sup>1</sup> Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

<sup>2</sup> Serviço Social da Indústria.

<sup>3</sup> Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico.

<sup>5</sup> Organização das Nações Unidas.

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Chavões<sup>7</sup> como “Pense fora da caixinha”, “Enfrente desafios”, “Vença seus medos”, “Invista em si mesmo” são apresentados como fomentadores de comportamentos empreendedores.

Surge o imperativo de que a cultura do desempenho (transfigurada no empreendedorismo como realização máxima da formação, citando Nosella, 2010) deve ser seguida por todos/as.

Para se ter uma ideia do que estamos tratando, no ano de 2017, a *Bizword*<sup>8</sup> completou 20 anos de atuação educacional em mais de 100 países em todo o globo. Seu lema é capacitar estudantes a tornarem-se empreendedores de sucesso.

No Brasil, a *Junior Achievement*<sup>9</sup> surgiu com a missão de preparar estudantes - desde a Educação Infantil - a serem cidadãos qualificados<sup>10</sup>.

Pelo exposto, a figura do empreendedor de si passa a ser o novo modelo formativo requerido e exaltado como um dos principais suportes para a cultura do desempenho e, por conseguinte, para a educação do futuro.

Desse ponto de vista, o modelo de conduta a ser desenvolvido pelos indivíduos é motivado pelo comportamento empreendedor: que vença o melhor, o mais preparado, o mais qualificado, reforçando a formação do empresário de si como elemento fundamental para se alcançar o sucesso.

Quando o assunto é empreendedorismo na escola, Dolabela<sup>11</sup> é o autor que mais se destaca na literatura brasileira.

---

<sup>7</sup> Extraído do vídeo “Kylee Majkowski de 10 anos quer ensinar empreendedorismo a crianças no Brasil”. Disponível em: MAJKOWSKI, Kylee. Apresentação. In: *Fórum da liberdade*, Porto Alegre. Painel “Empreendedorismo”, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xlg4qRGFKKQ>. Acesso em: 23 nov. 2021.

<sup>8</sup> A *Bizword* é um programa empresarial que surgiu no ano de 2000 nos EUA, atuando em mais de 100 países no mundo, desenvolvendo programas de empreendedorismo nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Sua meta é preparar crianças e jovens para a atuação empreendedora, engajando a educação para o empreendedorismo.

<sup>9</sup> Segundo seu site oficial, a *Junior Achievement* é uma organização global sem fins lucrativos fundada em 1919 nos EUA. A referida oferece programas pedagógicos para a aplicação na Educação Básica. No Brasil, possui mais de 150 mil colaboradores atendendo cerca de 4 milhões de estudantes nos 27 estados da federação. Sua missão é formar cidadãos qualificados e realizados, estimulando o desenvolvimento econômico do país. Disponível em: [www.jabrazil.org.br](http://www.jabrazil.org.br). Acesso em: 14 set. 2021.

<sup>10</sup> Essa discussão será aprofundada no decorrer da presente investigação.

<sup>11</sup> Fernando Dolabela é um dos autores mais citados na literatura brasileira quando o assunto é Pedagogia Empreendedora. O autor é consultor da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Algumas obras publicadas: *Empreendedorismo, a viagem do sonho*; *Empreendedorismo, uma forma de ser*; *Pedagogia Empreendedora*, além de vários artigos publicados em revistas científicas. O autor argumenta que o empreendedorismo é uma forma de ser e não simplesmente de fazer. Para ele, empreender é “engendrar formas de gerar e distribuir riquezas materiais e imateriais por meio de ideias, conhecimentos, teorias e cultura” (DOLABELA, 2015, p. 29).

O autor afirmou que os estudos atuais indicam que o empreendedorismo abre novas oportunidades para os indivíduos se qualificarem, oferecendo, automaticamente, graus de realização pessoal. Para tanto, precisam receber educação empreendedora desde bem cedo.

Até o presente momento, fica claro que os comportamentos empreendedores têm embutido, em seu âmago, os valores do desempenho.

Pelo exposto acima, a cultura do desempenho, estimulada desde a mais tenra idade, é oferecida como tábua de salvação para motivar e estimular os estudantes a adquirirem comportamentos empreendedores para serem bem sucedidos na vida. Aproveitando a deixa, Dolabela (1998) afirmou que as escolas públicas não são suficientes em suas propostas educativas. Nesse caso, o autor defende que é necessário investir massivamente em competências e habilidades, gerando criatividade e inovação.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, este trabalho possui como objetivo geral investigar o papel delimitado pela cultura do desempenho no direcionamento dos processos formativos na escola contemporânea.

## **METODOLOGIA**

A opção metodológica deste estudo é por uma ontologia do presente, a qual envolve considerar que a governamentalidade, sustentada por um conjunto de dispositivos, produz efeitos de verdade nos discursos e nas práticas educativas.

Resistir às diferentes formas de condução da conduta e governo de si e da vida exige questionar a verdade que os legitimam, como essa verdade se articula com o sujeito, entendido não como uma realidade dada desde sempre, mas que se constitui historicamente por meio de processos de sujeição e subjugação. Assim, é preciso uma ontologia de nós mesmos e uma atitude crítica para nos reinventarmos de forma criativa e em constante negação das intervenções biopolíticas e dos processos de governamentalidade do momento presente, que se apropriam cada vez mais da vida em sua integridade.

A partir de um estudo bibliográfico realizado em artigos científicos e livros publicados na última década, objetivou-se compreender como o discurso do empreendedorismo adentra nos espaços formativos escolares.



Como forma de se contrapor a esses discursos, buscou-se em Foucault (1995) uma analítica no sentido de apresentar em outras bases - a da crítica - os elementos da arte de não ser governado, da reflexão indócil e da insubmissão voluntária.

Essa perspectiva crítica tem se ocupado em realizar a crítica do presente, preocupada com a compreensão da realidade educacional e do modo como ela lança desafios para se pensar a formação escolar.

Sob diferentes perspectivas, essa abordagem adverte que pensar os processos formativos pela via da atitude crítica foucaultiana requer a compreensão acerca do tempo histórico, da cultura e da forma como são produzidas as subjetividades dóceis.

Acreditamos que a perspectiva crítica poderá nos aproximar dos problemas que são específicos da nossa realidade sem perder de vista os vínculos com aspectos que são próprios da cultura no contexto da cultura do desempenho.

## O EMPREENDEDORISMO COMO MODO DE VIDA

Mafalda reproduz, no quadrinho abaixo, o discurso, presente nos últimos tempos, das denominadas competências e habilidades tão requeridas para o almejado sucesso profissional.



Figura 1. Self-Mad Man

Fonte: <http://sociedadesemprisoas.blogspot.com/2011/12/mafalda-self-made-man.html>

Habilidades cognitivas, competências racionais e socioemocionais, aprendizagem ativa, protagonismo e empreendedorismo são diferentes termos utilizados para nomear os perfis

almeçados na formação dos estudantes na chamada cultura do desempenho (NOSELLA, 2010; CARVALHO; SILVA, 2017).

Essa polissemia conceitual evidencia que a escola enfrenta muitos desafios, uma vez que ela pode não estar respondendo às demandas da contemporaneidade, permitindo que se discuta a formação de um “novo” indivíduo: competitivo, com capacidade de aprender a aprender constantemente (muitas vezes desvinculada do aprender a pensar), que seja habilidoso, produtivo, e mais, com capacidade de aprender a empreender.

De acordo com Carvalho e Silva (2017, p. 175), “evidencia-se, em nosso tempo, uma difusão de modelos de currículos que tomam a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico”.

No entendimento de Nosella (2010), a cultura do desempenho exerce atuação em todos os âmbitos da escola, promovendo a competitividade e o empreendedorismo como pilares da educação atual, sustentados pela racionalidade instrumental (aquisição de competências específicas para atuar no mercado competitivo), relegando ao segundo plano aquilo que não pode ser categorizado numericamente. Desse ponto de vista, o processo de ensino e de aprendizagem escolar fica restrito à aquisição de competências e de habilidades emanadas dos organismos internacionais e fundações empresariais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas, Fundação Lemman, Instituto Ayrton Senna, respectivamente) e outras políticas neoliberais que orientam os rumos da Educação, traduzindo-se no que Foucault (2008) chamou de governamentalidade.

De acordo com o pensamento de Foucault (2008), a governamentalidade constitui-se por um conjunto de mecanismos e ferramentas de dispositivos de governo, exercendo o gerenciamento da população.

O conceito de governamentalidade é de fundamental importância para se pensar a educação e as práticas educacionais que nela se desenvolvem.

Diante do exposto, podemos afirmar que o termo governamentalidade surgiu em Foucault no texto “Segurança, território e população”, curso ministrado pelo filósofo no *Cólege de France*, como tentativa de caracterizar as diferentes formas pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros.

Por esta palavra governamentalidade entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas

que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população (FOUCAULT, 2008, p. 143).

No texto mencionado, o filósofo compreendeu que os sujeitos transformaram-se em agentes econômicos com a capacidade de valorizar e ampliar constantemente habilidades profissionais a fim de tornarem-se competitivos no mercado neoliberal.

Não é por acaso que as políticas públicas atuais tomam o corpo dos estudantes como instrumentos para intervenções operacionalizadas dentro de novas configurações governamentais.

O discurso empreendedor também é justificado dentro do debate das políticas públicas educacionais. Dois documentos publicados pelo governo federal chamam a atenção: o parecer CNE/CEB n° 13/2010 (BRASIL, 2010), que tratou da inclusão do empreendedorismo como componente do currículo escolar desde a Educação Infantil, e o Decreto n° 10.393, de 9 de junho de 2020 (BRASIL, 2020), que instituiu a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira.

O texto do Parecer CNE/CEB n° 13/2010 inseriu a iminente necessidade da inclusão do empreendedorismo na escola, potencializando os valores da competitividade e da lucratividade como eixos norteadores da formação escolar.

Na esteira da Pedagogia do empresário de si, o Decreto n° 10.393/2020 reproduziu as diretrizes emanadas do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 (DELORS, 2010). Os dois documentos propõem a inserção do empreendedorismo enquanto tema transversal na Educação Básica, fomentando o protagonismo em relação às demais disciplinas (DOLABELA, 2003).

Exemplificando o debate sobre cultura do desempenho na escola, destacamos o Programa de Educação Empreendedora voltado para crianças dos Ensinos Infantil e Fundamental utilizado por muitas escolas privadas de São Paulo: Max, o empreendedor<sup>12</sup>. O objetivo desse programa é fomentar o talento das crianças identificando características empreendedoras, valorizando comportamentos estratégicos e incentivando a elaboração

---

<sup>12</sup> Trata-se de um sistema de ensino criado por uma pedagoga do conceituado colégio Objetivo de São Paulo. Um professor diferente, descolado personificado na figura de um cãozinho foi criado com o objetivo de ensinar práticas empreendedoras nas escolas brasileiras. Através do site da escola, é possível conhecer alguns materiais educativos. O referido programa foi exposto como uma metodologia de promoção empreendedora, abordando os seguintes pontos: alfabetização financeira, liderança, gestão, responsabilidade social, marketing pessoal (JÚNIOR, 2011).

de Projetos de Vida. Dito de outro modo, desde a primeira infância, há o incentivo e a valorização do investimento em capital humano, vendendo a ideia de que, para ser um vencedor na vida, é necessário empreender logo no início, sem medos (DOLABELA, 2015).

Sob essa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos escolares se torna restrito apenas ao desenvolvimento de competências e de habilidades. O trabalho docente é reduzido à execução de um trabalho instrumental cujo foco é o desenvolvimento de competências específicas, a exemplo daquelas postas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva de educação escolar, aprende-se ainda a criar o próprio emprego: é o conhecido empreendedorismo ensinado desde a Educação Infantil nas escolas mais abastadas. Caso não consiga, “o indivíduo será responsabilizado por sua falta de empenho, energia e vontade” (ASSIS; LIMA, 2019, p. 44).

Diante do exposto, presentifica-se o discurso sedutor amparado na ideia de progresso a qualquer custo. Basta o indivíduo ser empresário de si, desempenhar funções ao máximo, consubstanciando a adesão a um estilo de vida, ao governo de si. Nota-se que a escola deve transformar-se numa empresa.

Villela (2005, p. 37) pontuou que a escola comprometida com o sucesso do estudante necessita seguir princípios-chave no quesito aquisição de competências e de habilidades: “eficiência, suficiência, desempenho, consistência e parcerias”. Tais concepções compreendem a escola como instituição cujo objetivo é fomentar o crescimento econômico. E essas concepções são fundamentadas por pedagogias e organizações multilaterais capazes de “promover uma pilotagem sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e de que maneira isso deve ocorrer” (SANTOS, 2015, p. 94).

Ainda no debate sobre cultura do desempenho, intelectuais como Perrenoud são conceituados como “um dos principais autores que apresentam o ensino por competências como uma possível alternativa ao fracasso escolar” (RICARDO, 2010, p. 612). O conceito de competências formulado por Perrenoud é utilizado como referência por outros autores, inclusive brasileiros como Dolabela (2015) e Villela (2005) tratados nessa discussão.

É nessa perspectiva que Perrenoud (2000) propôs o desenvolvimento de competências como recursos indispensáveis à educação requerida pelo século 21. Segundo o autor francês, o acúmulo de conhecimentos não garante a preparação do indivíduo para os novos cenários. É necessário aplicá-los, garantindo a integração dos indivíduos à cultura do desempenho. Aqui, protagonismo é sinônimo de desempenho. Aprofundaremos essa discussão ao longo da pesquisa.

Pela exposição acima, nota-se que ao indivíduo é depositada toda a responsabilidade pelo seu percurso formativo, desdobrado em práticas de autogoverno. Essa ênfase pela crescente aquisição de competências e de habilidades alcança centralidade no discurso pedagógico atual, apontando a Pedagogia Empreendedora como uma abordagem inovadora. Essa “lógica ocupa lugar tático no governo sob a noção de sujeito que empreende a si mesmo” (CALIXTO, 2013, p. 28).

Assim, produz-se o perfil do sujeito empresário de si: flexível, inventivo, competitivo, adaptável.

Dito de outro modo, muito mais do que gerir a própria carreira, produz-se uma forma de gerir a vida. Não importa o refletir. Leva-se em consideração apenas o produzir e o desempenhar. Nota-se que a Pedagogia do empresário de si encarrega-se de “despertar” vocações empreendedoras nos estudantes, acrescentando que a ação empreendedora é caracterizada pela capacidade de gerar e gerir “novos” conhecimentos, sendo, portanto, oposta a uma escola obsoleta e sem vínculos com a realidade dos estudantes, entendem seus defensores.

De acordo com Dolabela (2003), o que se pretende com a Pedagogia Empreendedora é gerar comportamentos e ações empreendedoras nos estudantes, dotando-os de saberes técnicos e instrumentais necessários à educação do futuro. Na mesma linha de raciocínio de Dolabela (2003), Carvalho (2004, p. 13) afirmou que é fundamental a educação atual pautar-se em três princípios básicos: “liderança, desempenho e percepções”.

Pelo exposto, a cultura do desempenho atravessa os currículos escolares, deixando pouca margem à reflexão e os modos de resistência e de questionamentos. Para se ter uma ideia do que estamos tratando, o projeto “Oficina do Empreendedor” de autoria de Dolabela (2003), em parceria com a ONG Visão Mundial, já atendeu cerca de 90.000 estudantes da educação básica em Minas Gerais, e 224.000 estudantes no estado do Paraná. Depois do teste piloto desenvolvido nas cidades de Belo Horizonte e Japonvar (MG), em 2002, vários outros estados compraram esse projeto na tentativa de inovar as escolas. Até um prêmio foi criado para homenagear prefeitos empreendedores - prêmio Mário Covas. Assim, o empresário de si necessita desenvolver:

[...] habilidades e capacidades necessárias para criar uma empresa integrando os programas de ensino em todos os níveis: fundamental, médio e superior. Independentemente do nível de ensino, a ênfase deve ser

concentrada no desenvolvimento da capacidade individual de procurar e identificar novas oportunidades (DOLABELA, 2003, p. 27).

Pelo exposto, desde a mais tenra idade, as crianças são estimuladas a investirem em capital humano, sendo orientadas a elaborarem planos de negócios, a estudarem Propaganda e Marketing, a desenvolverem comportamentos de liderança tornando-se, no futuro, prósperos empreendedores<sup>13</sup>. Ilustrando o debate sobre a produção do empresário de si, a fundação Júnior Achievement - organização educativa mantida por uma iniciativa privada norte americana - é responsável pelo desenvolvimento de projetos pautados na Pedagogia Empreendedora em mais de 112 países, atendendo, aproximadamente, 6,5 milhões de estudantes (JÚNIOR, 2011). Só no Brasil, mais de 500 mil estudantes participaram de seus programas, afirmou Júnior (2011).

Os programas da Júnior Achievement utilizam a metodologia conhecida como “Aprender-fazendo”. De acordo com Júnior (2011), nessa proposta metodológica, os fundamentos do empreendedorismo são transmitidos através de exercícios, jogos, desafios, simulações. Apenas as competências técnicas são enfatizadas nessa proposta. Desse modo, se a escola tradicional não gera competências e habilidades nos estudantes, resta à Pedagogia Empreendedora - enquanto dispositivo da cultura do desempenho - proporcionar uma formação “sedutora”, vendendo-a como alternativa inovadora.

Outra proposta que faz compreender a Pedagogia do Empresário de si enquanto dispositivo de controle, de governamentalidade pautada em bases econômicas e neoliberais é o “Prêmio Educação Empreendedora Brasil”.

Trata-se de uma iniciativa do Instituto Endeavor com o intuito de valorizar e divulgar experiências inovadoras de empreendedorismo no Ensino Superior. O objetivo é reconhecer os profissionais que trabalham com o tema, transversal às demais disciplinas. “Ninguém vai ensinar outra pessoa a ser empreendedora, mas o professor deve instigar essa característica em seus alunos (INSTITUTO ENDEAVOR, 2009, p. 37).

Diante desse cenário, projeta-se uma “nova” arquitetura à formação escolar ancorada em critérios de eficiência e eficácia pautados nos interesses do mercado. Daí o nosso interesse em investigar o modo como a cultura do desempenho se traduz como proposta formativa na atualidade, produzindo efeitos de governamentalidade na escola.

---

<sup>13</sup> Para se ter uma ideia, algumas escolas privadas desenvolvem cursos e programas cujo objetivo é despertar “vocações” empreendedoras nos estudantes.

Na tentativa de pensar em outras bases a temática da cultura do desempenho manifestada na pedagogia do empreendedorismo, do aprender a aprender constantemente, nas competências racionais e socioemocionais, vimos em Foucault uma maneira de produzir a insubmissão voluntária, a reflexão indócil.

## **A ATITUDE CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE NÃO SER GOVERNADO DESSA MANEIRA**

No artigo “Qu’est-ce la critique?”, Foucault (1995) se propôs a desenvolver a arqueologia da atitude crítica. Em sua concepção, a crítica, como elemento contrário às artes de governar, desenvolveu-se por alguns caminhos.

Historicamente, a atitude crítica teve seu início na pastoral cristã como forma de contraposição aos ensinamentos religiosos. Em seguida, Foucault (1995) anotou que a atitude crítica adveio do direito natural. Ou seja, não querer ser governado desse modo implicava recusar leis consideradas injustas.

A atitude crítica consistia em se contrapor ao governo que tais leis exigiam. Por fim, Foucault (1995) considerou que a atitude crítica, ou seja, o “não querer ser governado” é a recusa das verdades, questionando-as daqueles que se dizem delas portadores, pois a atitude crítica é o “movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade, pois bem, a crítica será a arte da indocilidade refletida (FOUCAULT, 1995, p. 5)”. Assim, a atitude crítica implica o desassujeitamento na possibilidade de interrogar a verdade em seus discursos e práticas de domínio.

Diante do contexto de que sempre estamos frente a dispositivos de governamentalização da vida, é necessário “resistir ser governado por determinados agentes” (FOUCAULT, 1995, p. 6).

Para Foucault (1995), a atitude crítica, enquanto arte de resistência diante das formas de governo, necessita desenvolver-se não apenas como exercício de interpretação do momento atual, mas como prática que sugere a relação do indivíduo consigo próprio.

A atitude crítica nos moldes postulados por Foucault (1995, p. 6) traduz-se como “arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida”.

No debate proposto, demarcou-se como a obediência irrefletida é mascarada pela ausência de contestação, inserindo a cultura do desempenho como essencial à formação individual, ou melhor, à adaptação dos indivíduos aos imperativos neoliberais, ao governo de si.

De acordo com Veiga-Neto (2011), Foucault (1995) evidenciou os limites da aceitação da condição humana em obedecer, assumindo uma posição dócil.

O que se pontua nesse debate é que a atitude crítica, enquanto prática formativa, encontra possibilidades de realização enquanto resistência às formas de governo de si. A crítica “teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo de que se poderia chamar a política da verdade” (FOUCAULT, 1995, p. 18).

A perspectiva filosófica assumida neste trabalho para estudar o tema proposto, a crítica como atitude se traduz como proposta pela qual os indivíduos podem resistir às técnicas de controle de si que tentam governá-los.

Assim, relacionando a problematização do empreendedorismo às contribuições teóricas foucaultianas, é possível resistir às técnicas de governo recusando as formas de conduta de si e dos outros, principalmente nos dias atuais em que a Pedagogia do aprender a aprender, aliada ao capitalismo neoliberal, gerencia as subjetividades, negando a criticidade e a contraconduta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conceber o indivíduo atual desprovido de crítica e de reflexão é compreendê-lo como indivíduo governamentalizável, ou seja, um indivíduo que não reflete, muito menos questiona o seu contexto. Designam-se padrões de condutas na vida das pessoas a fim de desenvolverem lógicas econômicas privilegiadas pelo projeto biopolítico. Fabricam-se indivíduos, padronizam-se condutas para os tornarem úteis e dóceis diante da proposta biopolítica esperada, tendo as vontades padronizadas.

No campo do debate sobre a cultura do desempenho, nota-se que os indivíduos, ao se tornarem empresários de si, competitivos e eficientes, são governados dessa maneira sem resistirem a essa forma de governo.

Tanto quanto “a escola disciplinar, agora em crise aguda, também a escola contemporânea toma o corpo e a vida das crianças como matéria farta para intervenções



operacionalizadas a partir das novas figuras do governo neoliberal” (CESAR, 2010, p. 232).

Diante do assinalado, a cultura do desempenho pode reforçar dicotomias no interior das escolas, tais como formação para a autonomia x formação específica, formação x capacitação, cultura x utilitarismo. Em nosso entendimento, a educação pautada pela cultura do desempenho traduz-se no que Foucault (2008) caracterizou como governamentalidade.

O que temos feito de nós mesmos sob as formas de controle e adestramento da vida? Como resistir?

Com esses questionamentos, pretendeu-se desenvolver a reflexão sobre as formas como Foucault concebia a Filosofia enquanto modo de vida. E, para isso, o filósofo toma a atitude crítica para questionar as verdades, as formas de dominação e os efeitos que elas têm sobre nós.

Logo após dedicar estudos sobre contracondutas pastorais no período medieval, Foucault pronunciou a conferência “O que é a crítica”. O filósofo se propôs a desenvolver a genealogia da atitude crítica aprofundando a tese de que a crítica, enquanto atitude, é originária das contracondutas pastorais. Em outras palavras, as contracondutas “são movimentos que procuram escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir” (FOUCAULT, 1999, p. 256- 257). No contexto da cultura do desempenho, resistência, contracondutas e a questão de como não ser governado de tal maneira não estão presentes.

Em Foucault (1999, p. 35): “[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se outorga o direito de interrogar a verdade sobre os seus efeitos de poder [...], a crítica seria assim a arte da insubmissão voluntária, a da indocilidade refletida”.

É nessa perspectiva que o texto “O que é crítica” foi objeto de análise e de pensamento no sentido de produzir formas outras de pensar, de criticar e de se contrapor aos imperativos da governamentalização ancorados na cultura do desempenho.

É necessário pontuar que não somos contrários à inovação de propostas formativas na educação. O que estamos propondo na presente investigação é pensar, por outras vias, o modo como a escola se rende aos imperativos da governamentalidade.

Fomentou-se, na presente discussão, a crítica sobre o presente e a relação que o sujeito estabelece com o empreendimento de si.

O conceito de governamentalidade serviu de suporte para refletir sobre o modo como as propostas formativas atuais endossam a produção de subjetividades assujeitadas.

Problematizar o presente criticamente em busca de reformulações contínuas das subjetividades é a possibilidade que Foucault (2008) oferece ao sujeito para resistir às formas de assujeitamento.

Em nosso entendimento, desenvolver a atitude crítica é ultrapassar o previamente designado por programas e propostas educativas alinhadas ao gerenciamento subjetivo.

Assim, resistir às formas de governamentalidade da vida é insistir na produção de outras subjetividades que não aquelas provenientes da cultura do empreendedorismo.

Rejeitar esse sujeito empreendedor de si (adestrado, adaptado, controlado, produtivo e competitivo) - que foi transformado para ser governado - é apostar na vida para além das formas de governo atuais, possibilitando a crítica e a contraconduta.

Os sistemas educativos “se nos conformam a esta subjetividade podem também abrir outras formas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida” (GALLO, 2017, p. 92).

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Camila; LIMA, Laís. Subjetividade docente em tempos de cultura da performatividade. *Revista Tecnia*, v. 4, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/292>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL (2020). *Decreto nº 10.393*, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10). Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL (2010). *Parecer CNE/CEB nº 13*, de 4 de agosto de 2010. Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6552-pceb013-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6552-pceb013-10&Itemid=30192). Acesso em: 5 fev. 2023.

CALIXTO, Cláudia. *Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final séc. XVIII e início séc. XIX)*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da USP, 2013.

CARVALHO, Denise. *Variáveis associadas ao perfil empreendedor: relações com modelos familiares e formação empreendedora*. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2004.

CARVALHO, Rodrigo; SILVA, Roberto Rafael. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, Curitiba, n.º 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CESAR, Maria Raquel. (Des) governos: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. *Revista Educação e temática digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 224-241, jul./dez. 2010.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010.

DOLABELA, Fernando. *Empreendedorismo sem fronteiras*. Rio de Janeiro: alta Books, 2015.

DOLABELA, Fernando. *Oficina do empreendedor*. Rio de Janeiro: Sextante, 1998.

DOLABELA, Fernando. *Pedagogia empreendedora: o ensino do empreendedorismo na Educação Básica voltado para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Cultura, 2003.

FOUCAULT, Michel. *O que é crítica?* (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela L. Borges. Edições texto e grafia, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 21ª ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Silvio. O 'efeito Foucault' em Educação. *Revista Pro-Posições*, v. 25, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MCtFSfqBwtSLygWyZyQDV4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

INSTITUTO ENDEAVOR. *O prêmio do empreendedorismo: conceitos*. 2009. Disponível em: <http://www.educacaoempreendedora.org>. Acesso em: 02 jun. 2023.

JUNIOR, Otávio Paulo. *O espírito do capitalismo e a cultura do empreendedorismo: educação e ideologia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2011.

NOSELLA, Paulo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. *Revista Faz Ciência*, v. 12, n. 16, p. 37-56, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/download>. Acesso em: 23 maio. 2023.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências e habilidades para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICARDO, Elio. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SANTOS, Jane. *Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILLELA, Cláudia. *Empreendedorismo na escola*. São Paulo: Artmed, 2005.

# Formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais

## Autor:

### Nilson Macêdo Mendes Júnior

*Professor EBTT do Instituto Federal do Piauí – Campus Campo Maior. Professor Externo do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD da Universidade Federal do Piauí, Mestre em Letras – UFPI. Doutorando em Letras – UFPE.*

DOI: 10.58203/Licuri.20661

## Como citar este capítulo:

MENDES JÚNIOR, Nilson Macêdo. Formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 141-163.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

O papel da formação de professores de língua inglesa na atualidade tem sido objeto de discussão diante das demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, a abordagem do multiculturalismo crítico ganha relevância, pois busca promover uma educação inclusiva e sensível à diversidade cultural. O objetivo da pesquisa é apresentar um estudo que visa investigar a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa e o multiculturalismo crítico. O foco é a formação de professores de língua inglesa e o multiculturalismo crítico. A metodologia adotada neste estudo consiste em uma revisão bibliográfica abrangente, envolvendo a análise de obras acadêmicas, artigos científicos e outros materiais relevantes sobre formação de professores de língua inglesa e multiculturalismo crítico. A partir dessa revisão, serão identificadas as principais tendências, perspectivas e lacunas na discussão desses temas. A formação de professores torna-se crucial para promover uma educação de qualidade e sensível à diversidade cultural, capacitando os educadores para enfrentar os desafios contemporâneos. O multiculturalismo crítico surge como uma abordagem relevante para desconstruir estereótipos

**Palavras-chave:** Pós-método. Prática crítica. Multiculturalismo. Línguas adicionais.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais ocorrem no contexto da educação e do ensino de línguas estrangeiras. Especificamente, a formação de professores de língua inglesa envolve o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e conhecimentos linguísticos, culturais e metodológicos necessários para ensinar o inglês como língua adicional. Nesse contexto, a cultura desempenha um papel fundamental, uma vez que o ensino de línguas adicionais não se limita apenas à aquisição da gramática e pronúncia, mas também envolve a compreensão e incorporação de diferentes práticas culturais. A formação de professores visa preparar os educadores para compreender a complexidade do ensino de línguas na era da globalização e da diversidade cultural, capacitando-os a promover práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, que reflitam a realidade dos estudantes e suas necessidades socioculturais.

Um problema relacionado à formação de professores de língua inglesa e à cultura no ensino de línguas adicionais é a falta de preparo dos educadores para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula. Muitas vezes, os professores não possuem um conhecimento aprofundado das diferentes culturas dos alunos, o que pode levar a estereótipos, preconceitos ou incompreensão das experiências e identidades dos estudantes. Além disso, a formação docente nem sempre aborda de forma adequada a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, limitando-se muitas vezes a aspectos gramaticais e linguísticos. Isso pode resultar em aulas descontextualizadas e pouco significativas para os alunos, que não conseguem enxergar a relação entre a língua e a cultura que estão estudando. Portanto, é essencial abordar esse problema, promovendo uma formação de professores mais abrangente e sensível à diversidade cultural, que permita aos educadores compreenderem e valorizarem as múltiplas identidades culturais dos estudantes, integrando-as de maneira significativa ao ensino de línguas adicionais.

Diante do contexto pós-pandemia de COVID-19, torna-se ainda mais essencial compreender as transformações ocorridas no processo de formação docente e nas práticas pedagógicas contemporâneas. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto dessas mudanças e explorar diferentes perspectivas teóricas relacionadas ao tema.

A pesquisa sobre a formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais é relevante por vários motivos. Primeiramente, a cultura desempenha um papel crucial no ensino de línguas, proporcionando uma experiência enriquecedora aos alunos e desenvolvendo habilidades comunicativas e interculturais. Além disso, em um mundo globalizado, os professores precisam lidar com a diversidade cultural nas salas de aula, promovendo a valorização e o respeito às diferenças culturais dos estudantes. A pesquisa nessa área contribui para aprimorar a formação docente, identificar lacunas de conhecimento, propor estratégias e recursos pedagógicos interculturais, e promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade cultural e proporcione igualdade de oportunidades.

Ela também é relevante para diversos atores educacionais. Professores podem aprimorar sua prática pedagógica e adquirir habilidades para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Formadores de professores e instituições de ensino podem desenvolver programas de formação mais eficazes, integrando a cultura no ensino de línguas adicionais. Gestores educacionais e formuladores de políticas podem tomar decisões informadas sobre diretrizes curriculares e estratégias de ensino intercultural. Por fim, os estudantes se beneficiam com uma experiência de aprendizado enriquecedora, que valoriza sua identidade cultural e promove habilidades interculturais necessárias em um mundo globalizado.

A metodologia adotada será de ordem qualitativa, bem como quantitativa para este estudo. Ela envolverá uma revisão bibliográfica, a fim de embasar teoricamente as discussões propostas. Serão consultadas obras acadêmicas, artigos científicos e outros materiais relevantes que abordem a formação de professores de língua inglesa e a importância da cultura no ensino de línguas adicionais.

No primeiro tópico, será explorado o contexto da formação de professores no cenário atual, levando em consideração os desafios e as demandas enfrentadas após a pandemia de COVID-19. Serão discutidas as transformações ocorridas no processo de formação docente, bem como a necessidade de adaptação às novas realidades do ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

O segundo tópico abordará as práticas pedagógicas contemporâneas e a importância da formação contínua desformatada. Será discutido como os professores podem se manter atualizados e desenvolver habilidades pedagógicas que estejam alinhadas às necessidades

dos estudantes na era pós-moderna. Serão exploradas abordagens alternativas e inovadoras que valorizam a autonomia do professor e a reflexão crítica sobre sua prática.

No terceiro tópico, serão apresentados os quatro pilares propostos por A. Pennycook (2006) e o conceito de criticidade de C. M. Jordão (2011). Será discutida a importância de uma abordagem crítica no ensino de línguas adicionais, que vai além do aspecto linguístico e engloba a reflexão sobre questões culturais, sociais e políticas. Serão exploradas estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico dos estudantes e promovam uma visão mais ampla e inclusiva da cultura.

No quarto tópico, o foco estará no multiculturalismo crítico e sua relação com o nacionalismo presente no ensino das línguas adicionais. Será discutido como os estereótipos culturais podem estar presentes em materiais didáticos e como eles podem ser reproduzidos pelos alunos e pelos métodos de ensino. Será enfatizada a importância de uma abordagem que valorize as culturas periféricas e marginais, promovendo o diálogo intercultural e a construção de um terceiro espaço no qual as identidades possam ser reconhecidas e respeitadas.

Por fim, o quinto tópico tratará das culturas hegemônicas e periféricas/marginais e do terceiro espaço criado pelo contato dessas culturas. Será discutido como a interação entre diferentes culturas pode gerar tensões e desafios, mas também oferecer oportunidades de enriquecimento e aprendizado mútuo. Serão apresentadas estratégias pedagógicas que favoreçam a valorização das diversas culturas presentes na sala de aula e promovam a construção de identidades plurais e interculturais.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir para a reflexão e o aprimoramento da formação de professores de língua inglesa, evidenciando a importância da cultura no ensino de línguas adicionais. Ao explorar diferentes perspectivas teóricas e práticas pedagógicas contemporâneas, busca-se promover um ensino mais inclusivo, crítico e contextualizado, que prepare os estudantes para a complexidade e diversidade do mundo pós-moderno.

## **A INSERÇÃO DA CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Na formação de professores de língua inglesa, a teoria desempenha um papel fundamental como ponto de partida para a prática em sala de aula. No entanto, conforme



observado por Igor Gadioli (2016), o conhecimento teórico por si só não é suficiente para lidar com as complexidades do ensino de línguas no século XXI. Em uma época em que a tecnologia e a cultura estão cada vez mais entrelaçadas, a formação de professores deve se concentrar não apenas na linguística e na pedagogia, mas também na cultura, literatura e conhecimento tecnológico. Essa abordagem proporcionará aos professores a preparação necessária para lidar com as especificidades das salas de aula locais, ao mesmo tempo em que atendem às demandas globais do ensino-aprendizagem e do uso de línguas adicionais. Nesta pesquisa, exploraremos o papel do professor de línguas adicionais na era pós-pandemia, destacando a importância de uma formação centrada na cultura, literatura, além do conhecimento linguístico, pedagógico e tecnológico.

Diante de todas as teorias que estudamos até aqui relacionadas a língua(gem), aprendizagem, princípios (abordagens/métodos) e procedimentos (técnicas) de ensino e até mesmo alternativas à condição de método em línguas adicionais, bem como estudos de letramento crítico, multiletramentos e letramentos digitais, deparamo-nos com um arcabouço teórico vasto para investir na prática docente na sala de línguas.

[...] a experiência de sala de aula comprova que o conhecimento teórico não dá conta da contingência local das salas de aula, de seus contextos tão variados, complexos e particulares [...]. Vale se ressaltar, entretanto, que a experiência local inevitavelmente se articula com demandas globais do ensino-aprendizagem e do uso de línguas adicionais (GADIOLI, 2016, p. 108).

A citação apresentada ressalta a complexidade e diversidade das teorias relacionadas ao ensino de línguas adicionais, abrangendo aspectos como linguagem, aprendizagem, abordagens pedagógicas e alternativas aos métodos tradicionais. Ela destaca que, apesar desse vasto arcabouço teórico, a experiência prática em sala de aula revela a necessidade de lidar com a contingência local, ou seja, os contextos específicos e complexos de cada ambiente de ensino. Isso evidencia que o conhecimento teórico por si só não é suficiente para enfrentar as particularidades e desafios da sala de aula. No entanto, é importante reconhecer que essa experiência local também está conectada às demandas globais do ensino-aprendizagem e do uso das línguas adicionais, proporcionando um diálogo constante entre teoria e prática, e destacando a importância de uma formação de

professores abrangente e atualizada, que considere tanto o contexto local quanto as necessidades globais dos estudantes.

A reflexão sobre a formação cultural e linguística dos indivíduos no contexto contemporâneo, marcado pela globalização e transnacionalização, estabelece uma conexão significativa com o tema discutido anteriormente sobre a formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais. Nesse sentido, a compreensão da constante circulação de ideias e informações, que promove a transculturação e a fusão de diferentes culturas, línguas e práticas sociais, evidencia a importância da cultura como elemento fundamental no ensino de línguas adicionais. O aprendizado de uma língua estrangeira vai além da gramática e pronúncia, abrangendo a compreensão e incorporação de práticas culturais diversas. Portanto, a formação de professores deve estar centrada na cultura, a fim de prepará-los para lidar com a complexidade do ensino de línguas na contemporaneidade pós-moderna.

A obra *Understanding Language Teaching: from method to postmethod* de B. Kumaravadivelu (2006), contribuiu significativamente para a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa. O autor critica a abordagem tradicional baseada em métodos de ensino pré-determinados e propõe uma perspectiva pós-método nela. Ele argumenta que os métodos de ensino tradicionais são limitados e não consideram as complexidades e diversidades do contexto de ensino-aprendizagem. O teórico propõe uma abordagem pós-método que enfatiza a necessidade dos professores desenvolverem uma compreensão crítica e reflexiva do ensino de línguas, adaptando suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos, o contexto sociocultural e as metas de aprendizagem. O conceito também enfatiza a importância da autenticidade e da contextualização no ensino de línguas, encorajando os professores a explorarem materiais e recursos autênticos, bem como a integrarem a cultura e a realidade dos alunos nas atividades de ensino. Dessa forma, a discussão sobre a formação de professores de língua inglesa evoluiu com a contribuição de Kumaravadivelu (2006) ao questionar os métodos tradicionais e propor uma abordagem mais flexível, adaptável e contextualizada. Sua obra estimula os professores a desenvolverem um entendimento crítico do ensino de línguas e a adotarem práticas mais autênticas e relevantes para os alunos, considerando suas necessidades e o contexto em que estão inseridos.

Já em *Critical applied linguistics: a critical introduction* (2001), as ideias de Alastair Pennycook impactaram de forma significativa a discussão sobre a formação de professores

de língua inglesa. Nesta obra, o autor aborda a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica, questionando as abordagens tradicionais e explorando questões de poder, política e ideologia no ensino de línguas. Pennycook (2011) critica a visão dominante que trata a língua como um sistema isolado e destaca a importância de entender o ensino de línguas como um fenômeno sociocultural complexo. Ele argumenta que as práticas de ensino de línguas são influenciadas por fatores sociais, políticos e econômicos, e que os professores precisam estar cientes dessas influências e das implicações que elas têm na sala de aula. O autor também destaca a necessidade dos professores se engajarem em uma reflexão crítica sobre suas práticas e sobre as estruturas de poder presentes no ensino de línguas. Ele encoraja os professores a considerarem as vozes e as experiências dos alunos, bem como a promoverem uma pedagogia mais inclusiva e emancipatória. Com o advento desta, a discussão sobre a formação de professores de língua inglesa evoluiu para abranger uma perspectiva crítica, levando em consideração as dimensões políticas, sociais e culturais do ensino de línguas. Essa abordagem instiga os professores a questionarem as normas estabelecidas, a refletirem sobre suas práticas e a trabalharem em direção a um ensino mais consciente, inclusivo e socialmente responsável.

Uma outra impactante é Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa, organizada por Clarissa Menezes Jordão et al. (2011), ela trouxe uma contribuição importante para a discussão sobre a formação de professores de língua inglesa. Nela é proposta uma abordagem inovadora e desafiadora, buscando romper com os modelos tradicionais de formação e promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas docentes. Através de diferentes capítulos escritos por especialistas da área, a obra apresenta alternativas e experiências de formação que vão além das abordagens convencionais. Ela destaca a importância de considerar as necessidades, experiências e contextos dos professores em seu processo formativo, valorizando sua autonomia e protagonismo no desenvolvimento profissional. Uma das principais contribuições da obra é a discussão sobre a necessidade de uma formação “desformatada” (aspas das autoras), ou seja, que vá além das imposições e padrões preestabelecidos, e que incentive os professores a questionar, refletir e experimentar novas práticas em sala de aula. Isso implica em valorizar a diversidade de perspectivas e práticas, promover a colaboração entre os professores e criar espaços de diálogo e reflexão sobre a prática docente. Ao abordar práticas de formação mais flexíveis, participativas e contextualizadas, a obra oferece subsídios para repensar a formação de professores de língua inglesa e proporciona uma visão mais

abrangente e crítica sobre o papel do professor na sala de aula. Ela enfatiza a importância de uma formação contínua e reflexiva, que esteja em sintonia com as demandas e desafios do ensino de línguas contemporâneo. Portanto, a contribuição da referida obra para a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa é propor uma abordagem mais flexível, reflexiva e centrada no professor como agente ativo de seu próprio desenvolvimento profissional. Ela desafia modelos tradicionais de formação, valoriza a diversidade de perspectivas e promove a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Diante desse contexto, o conceito de transculturação proposta pelo sociólogo cubano Fernando Ortiz em sua obra *Seminal contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940) adquire um papel de destaque no ensino de línguas adicionais. Ortiz (1940) afirma que nenhuma cultura se sobrepõe a outra ao ponto de apaga-la totalmente, o que ocorre é uma junção das duas que originam uma terceira cultura compósita (GLISSANT, 2001), esse espaço é chamado por Bhabha (2013) de entre-lugar, já para Glissant esse seria o processo de criouliização (2001). A compreensão destas diferentes culturas que influenciam o ensino de línguas adicionais pode levar os professores a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Além disso, a reflexão sobre a identidade cultural fragmentada (HALL, 2006) dos alunos pode ajudar os professores a criar um ambiente de ensino mais acolhedor e sensível às diferenças culturais. Por isso, é necessário que os professores de línguas adicionais sejam formados de maneira ampla e crítica, capazes de refletir sobre as questões culturais que permeiam o ensino de línguas. A formação docente deve contemplar a tríade de conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais, possibilitando aos professores a compreensão do papel da cultura na construção da identidade dos indivíduos e sua influência no ensino de línguas adicionais.

Com as trocas transculturais constantes ao redor do globo, as quais têm no inglês sua principal língua franca, o conceito de cultura e o seu ensino na sala de aula de Língua Inglesa precisam ser analisados para contemplarmos as demandas desse mundo para nossos estudantes. Como entendemos a cultura nesse mundo globalizado? Será que a reconhecemos como plural, dinâmica e híbrida, ou como monolítica, estática e homogênea? Observemos esta definição de "ser britânico no contexto da globalização", de uma imagem popular na internet (GADIOLI, 2016, p.118, grifo do autor).

A citação em questão ressalta a importância de analisar o conceito de cultura e seu ensino na sala de aula de Língua Inglesa em um contexto de constantes trocas transculturais e com o inglês como língua franca principal. Nesse sentido, os aportes teóricos de Abrahão (2011) podem contribuir para uma compreensão mais ampla da formação e desenvolvimento do professor de línguas, incluindo a consideração da cultura como plural, dinâmica e híbrida, em contraposição a uma visão monolítica, estática e homogênea. Além disso, as teorias de Kumaravadivelu (2006) sobre o ensino de línguas, que propõem uma abordagem pós-método, também podem ser relevantes para repensar o papel da cultura no ensino de línguas adicionais. Essas perspectivas teóricas proporcionam uma reflexão crítica sobre as demandas do mundo contemporâneo e a necessidade de preparar os estudantes para lidar com a diversidade cultural e linguística presentes nas interações globais.

Trar-se-á para dar continuidade a nossa discussão, o artigo de *Suresh Canagarajah intitulado *Lingua franca english, multilingual communities, and language acquisition** (2007), nele o autor discute a evolução do multiculturalismo crítico, especificamente no contexto da língua inglesa como língua franca e nas comunidades multilíngues. A partir desse texto, é possível observar uma mudança significativa na discussão do multiculturalismo crítico, passando da perspectiva da nação para a sala de aula. Anteriormente, o multiculturalismo crítico estava focado nas questões relacionadas à diversidade cultural e à coexistência de diferentes culturas dentro de uma nação. No entanto, o autor amplia essa discussão ao explorar o papel da língua inglesa como uma língua franca em comunidades multilíngues ao redor do mundo. Ele destaca como as línguas e as identidades culturais estão em constante negociação e como o ensino de línguas precisa levar em consideração essa dinâmica. Uma das principais contribuições do seu trabalho é a ênfase na valorização e na inclusão das variedades linguísticas locais dentro do contexto da língua inglesa como língua franca. Ele argumenta que, ao permitir que os estudantes usem suas próprias variedades linguísticas e valorizar suas identidades culturais, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor. Isso desafia a ideia de uma norma linguística única e privilegiada e promove a valorização das múltiplas vozes e perspectivas presentes nas comunidades multilíngues. Além disso, Canagarajah (2007) também aborda a importância de abordagens pedagógicas sensíveis ao contexto e adaptadas às necessidades dos estudantes. Ele ressalta a necessidade de reconhecer a competência comunicativa dos aprendizes multilíngues, que podem ter

habilidades e estratégias linguísticas diversas, e de desenvolver práticas de ensino que promovam o uso da língua em situações autênticas e significativas. Portanto, o trabalho do autor do artigo contribui para a evolução da discussão do multiculturalismo crítico, ao trazer a perspectiva da sala de aula e destacar a importância da valorização das variedades linguísticas locais, do reconhecimento das identidades culturais e do desenvolvimento de abordagens pedagógicas contextualizadas. Esse artigo expande o escopo do multiculturalismo crítico, fornecendo uma base teórica sólida para a promoção da diversidade linguística e cultural dentro do ensino de línguas inglesas em comunidades multilíngues.

Ao longo do nosso texto, explorou-se a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa e o multiculturalismo crítico. Percebe-se que houve uma mudança de uma abordagem centrada em métodos e técnicas para uma perspectiva mais intercultural e inclusiva, valorizando a cultura e diversidade linguística no ensino de línguas adicionais. Essa evolução reflete a importância de reconhecer e valorizar as identidades culturais dos estudantes multilíngues, promovendo um ambiente de aprendizagem sensível ao contexto e adaptado às necessidades dos alunos. A valorização da diversidade cultural e linguística tornou-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas, que visam promover uma educação inclusiva e enriquecedora. Considerando a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa e o multiculturalismo crítico e a relevância em explorar a relação entre estes dois fatores cruciais no ensino de línguas adicionais, se torna necessário compreender que as transformações na educação e nas demandas dos alunos requer uma reflexão contínua sobre as práticas de formação docente. Neste contexto, é necessário considerar a integração de abordagens pedagógicas atualizadas, o desenvolvimento de competências digitais, a promoção da inclusão e a valorização da diversidade cultural e linguística. A formação de professores atualmente desempenha um papel fundamental na preparação de educadores capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e de proporcionar experiências educacionais significativas e relevantes para os estudantes. Dessa forma, as relações entre formação de professores e multiculturalismo crítico serão abordadas nas discussões dos próximos tópicos. Começar-se-á com qual seria em tese o papel dos professores na sua própria formação.

## O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

O papel da formação de professores na atualidade se mostra crucial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e alinhada com as demandas da sociedade em constante transformação. Com o avanço da tecnologia, a diversidade cultural e os novos desafios enfrentados pelos educadores, surge a necessidade de repensar e aprimorar os processos de formação docente. Nesse contexto, um problema evidenciado é a lacuna existente entre as práticas de formação e as necessidades reais dos professores em sala de aula, o que pode comprometer a eficácia do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Diante desse panorama, o objetivo deste estudo é investigar e propor estratégias de formação de professores que estejam alinhadas com as demandas contemporâneas, visando capacitar os educadores para enfrentar os desafios e promover um ambiente educacional estimulante e inclusivo. Essa pesquisa é relevante não apenas para os próprios professores, que necessitam atualizar suas práticas pedagógicas, mas também para os gestores educacionais, formuladores de políticas públicas e estudantes, uma vez que uma formação de qualidade contribui para a melhoria da educação como um todo, promovendo o sucesso escolar e o desenvolvimento pleno dos alunos.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO ATUAL DAS PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

A formação de professores é um tema crucial para o desenvolvimento do ensino de línguas adicionais, sobretudo diante do cenário atual e pós-pandemia COVID-19. Nesse sentido, é fundamental que os programas de formação de professores estejam alinhados com as demandas contemporâneas e com a realidade do contexto de ensino. Diante das mudanças impostas pela pandemia, a formação de professores ganha ainda mais relevância. Os desafios enfrentados pelos educadores são inúmeros como o ensino híbrido, a utilização de ferramentas tecnológicas para o ensino remoto, a adaptação de metodologias e materiais didáticos, entre outros. Nesse contexto, a formação de professores deve ser mais do que um simples treinamento técnico.

É necessário que os programas de formação desenvolvam habilidades e competências essenciais, como a capacidade de adaptação a diferentes contextos, a flexibilidade e a criatividade para o uso de novas tecnologias, além da consciência crítica sobre a importância da cultura no ensino de línguas adicionais. Ademais, é imprescindível que os programas de formação de professores estejam em constante atualização e adequação às demandas contemporâneas, com foco nas necessidades do contexto de ensino, e que propiciem um ambiente de aprendizagem dinâmico, reflexivo e colaborativo, para que os futuros educadores possam se tornar agentes de mudança e transformação na sociedade. Eles devem fornecer uma formação continuada de professores que coadune com as perspectivas críticas aqui levantadas, não pode se limitar a uma capacitação ou treinamento; precisa levantar questionamentos para que, no tempo de cada um, professores (e formadores de professores) consigam refletir sobre suas práticas de forma a se engajar nelas e flexibilizá-las para que assim consigam se engajar mais criticamente com as comunidades locais com que se envolvem. (GADIOLI, 2016. p.109)

Em resumo, a formação de professores é um processo contínuo e dinâmico, que deve acompanhar as demandas do cenário atual e pós-pandemia COVID-19. É necessário que os programas de formação estejam em sintonia com as necessidades do contexto de ensino, proporcionando aos futuros educadores habilidades e competências essenciais para enfrentar os desafios da sala de aula, em um ambiente de aprendizagem reflexivo e colaborativo.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS E FORMAÇÃO CONTÍNUA DESFORMATADA

As práticas pedagógicas contemporâneas têm exigido cada vez mais dos professores, que precisam estar atualizados e preparados para lidar com novas metodologias de ensino e novas tecnologias. Nesse sentido, a formação continuada tem sido uma necessidade constante para garantir a qualidade do ensino e a adaptação às mudanças no cenário educacional. No entanto, a formação continuada muitas vezes se apresenta de forma burocrática e que não transforma a realidade teórica e a prática docente dos professores.



É preciso promover práticas de formação continuada desformatada para buscar promover a transformação da exponencia de professores com a teoria e com a suas próprias salas de aula. O radical recorrente aqui - forma-se renova a partir de discursos e ideologias calcados em reflexões de caráter crítico (GADIOLI, 2016, p. 108)

Uma alternativa proposta é a formação continuada em parceria com outras instituições e profissionais da área, a fim de proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos mais rica e diversificada. Além disso, é importante que a formação seja planejada de acordo com as necessidades específicas dos professores e das escolas, levando em conta as demandas do cenário educacional atual e as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula. Dessa forma, é possível promover uma formação continuada mais eficiente e direcionada, que realmente contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino.

Prática crítica de Pennycook (2006), reflexividade versus discursos reificados e naturalizados, e letramento crítico versus pedagogia crítica

A prática crítica de Pennycook (2006) é uma abordagem que visa a uma análise mais aprofundada dos discursos reificados e naturalizados que permeiam o ensino de línguas. Essa prática enfatiza a reflexividade do professor e do aluno, buscando desenvolver habilidades críticas para analisar e questionar as práticas e discursos hegemônicos presentes na sociedade e na sala de aula. Segundo Gadioli (2016, p. 109).

Uma comunidade de prática formadas por professores em (pré) serviço que se propõe a pensar o ensino-aprendizagem de línguas de forma crítica e culturalmente sensível não pode esperar homogeneidade da sua equipe de formadores, tampouco da equipe de professores, tal como discute Halu (2011). A autora trata do conceito de comunidade de prática nesse contexto para se referir ao "tratamento da tensão entre o desejo pelo consenso e o interesse pela diversidade" (HALU, 2011, p.32).

Nesse sentido, o letramento crítico é uma vertente que se alinha com a prática crítica de Pennycook (2006), pois busca desenvolver habilidades de análise crítica do discurso e capacidade de tomar decisões informadas sobre questões políticas e sociais, pois segundo

Halu (2011) “a própria educação é um espaço de incertezas; [...] imposta pelos livros didáticos, e mesmo pelos currículos escolares”. A pedagogia crítica também compartilha desses valores, mas tem uma abordagem mais ampla, considerando o contexto social e político do ensino em geral, não se limitando apenas ao ensino de línguas. E ainda segundo Tavares e Stella (2015, p. 76), a formação deve partir da negociação de significados e observar os seguintes pontos:

- a) levantar as metodologias utilizadas pelos professores de língua inglesa em suas práticas;
- b) colaborar com os professores focalizando as teorias dos Novos Letramentos;
- c) promover reflexão de professores pré/em serviço a respeito das relações global-local;
- d) preparar os professores para a elaboração de aulas e materiais didáticos com base nessas teorias;
- e) intensificar as relações entre a universidade e o mundo do trabalho.

Diante dessas considerações, é importante destacar que a formação de professores deve incluir a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas contemporâneas, buscando promover uma formação continuada desformatada, que permita aos professores desenvolverem habilidades críticas para analisar e questionar os discursos hegemônicos presentes na sociedade e na sala de aula." Vamos nos valer aqui da definição de prática crítica proposta por Pennycook (2006) a partir de quatro pilares: reflexividade, engajamento, transgressão e flexibilidade." (GADIOLI, 2016, p. 108) e “do conceito de criticidade, dado por Jordão" (GADIOLI, 2016, p.109) para desenvolver o próximo tópico.

## **OS QUATRO PILARES DE A. PENNYCOOK (2006) E O CONCEITO DE CRITICIDADE DE C. M. JORDÃO (2011)**

Alan Pennycook (2006) propõe quatro pilares para uma prática crítica em sala de aula de língua estrangeira: reflexividade, engajamento, transgressão e flexibilidade. a reflexividade é a capacidade de os professores refletirem criticamente sobre suas próprias práticas, incluindo suas suposições e valores subjacentes. o engajamento se refere à promoção de um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam se envolver ativamente na construção do conhecimento e questionar os discursos dominantes.

A transgressão envolve desafiar as fronteiras estabelecidas, questionando a norma e abrindo espaço para novas formas de conhecimento. Por fim, a flexibilidade refere-se à capacidade de se adaptar e ser sensível às necessidades e interesses dos alunos.

A reflexividade diz respeito ao pensar que revela discursos reificados e naturalizados; o engajamento diz respeito à necessidade de se envolver com uma realidade local para se ter uma apreciação mais coerente daquilo que ocorre naquele contexto; a transgressão implica em estar preparado para se optar por formas alternativas de prática e de interpretação da realidade, e a flexibilidade refere-se a necessidade de se estar pronto para revisar os próprios paradigmas, os próprios pressupostos construídos sobre uma visão crítica da realidade, a qual é fluida, e por isso mesmo, passa a exigir novas inteligibilidades ao longo do tempo (GADIOLI, 2016, p. 108).

Esses pilares estão intimamente relacionados com o conceito de criticidade de C.M. Jordão (2011) que propõe a necessidade de uma formação continuada desformatada, baseada na reflexão e na ação crítica. Segundo Jordão (2011), a formação continuada deve permitir que os professores desenvolvam uma postura crítica em relação à sua prática, questionando as abordagens e metodologias dominantes, e busquem novas formas de ensinar e aprender línguas estrangeiras que sejam mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

Ela ancora-se principalmente em uma atitude de respeito pela diferença de responsabilidade por nossa participação na construção social de conhecimentos sobre o mundo e no reconhecimento das relações de poder que se estabelecem entre diferentes visões e diferentes sujeitos (JORDAO, 2011, p. 30).

Assim, a reflexividade proposta por Pennycook (2006) está em consonância com a reflexão crítica proposta por Jordão, ambos enfatizam a importância da reflexão sobre as práticas docentes. O engajamento e a transgressão também estão relacionados com a crítica e a reflexão, pois questionar as normas e os discursos dominantes é uma forma de exercer a criticidade. Já a flexibilidade está relacionada com a necessidade de os

professores serem sensíveis às necessidades e interesses dos alunos, o que implica em uma postura crítica em relação às abordagens e metodologias estabelecidas.

É possível traçarmos um paralelo entre essa definição de Jordão e a proposta por Pennycook: o engajamento, a reflexividade e a flexibilidade implicam em respeito à diferença, e em tomada de responsabilidade; o engajamento e a transgressão implicam em reconhecimento das relações de poder entre diferentes visões e sujeitos (GADIOLI, 2016, p. 109).

Em resumo, a proposta de Pennycook (2006) de uma prática crítica em sala de aula de língua estrangeira está alinhada com o conceito de criticidade de Jordão (2011), ambos enfatizam a necessidade de uma postura reflexiva e crítica por parte dos professores, buscando novas formas de ensinar e aprender línguas estrangeiras que sejam mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

## MULTICULTURALISMO CRÍTICO: DA NAÇÃO A SALA DE AULA

O multiculturalismo crítico tem se tornado um tema relevante e discutido no campo da educação, especialmente sua aplicação na sala de aula. Com a crescente diversidade cultural e étnica nas sociedades contemporâneas, surge a necessidade de repensar as abordagens educacionais e promover uma perspectiva crítica que valorize e respeite as diferenças culturais dos estudantes. No entanto, uma lacuna ainda existe entre a existência da teoria e a sua efetiva implementação no contexto escolar. Isto impede que seu potencial transformador seja plenamente explorado, e resulta em práticas educacionais que não lidam adequadamente com as desigualdades e a discriminação cultural nas salas de aula. O objetivo da pesquisa é explorar as estratégias e abordagens que possibilitem a efetivação do multiculturalismo crítico na sala de aula. Essa pesquisa é relevante para os trabalhadores da educação em geral, pois, ela poderá contribuir para um ambiente escolar inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno dos alunos.

## MULTICULTURALISMO CRÍTICO E SUA RELAÇÃO COM O NACIONALISMO PRESENTE NO ENSINO DAS LÍNGUAS ADICIONAIS

O multiculturalismo crítico é uma abordagem que visa questionar e desconstruir a ideia de homogeneidade cultural presente no nacionalismo. É importante destacar que as identidades são construídas socialmente e que as comunidades imaginadas, ou seja, aquelas que são criadas a partir de uma narrativa compartilhada, não são necessariamente homogêneas em termos culturais. Ao contrário, é possível falar de culturas no plural, que se interconectam e se influenciam mutuamente. Nesse sentido, a importância do multiculturalismo crítico nas aulas de língua adicional está em promover um ensino que valorize a diversidade e estimule a reflexão sobre as relações de poder presentes na construção das identidades e das narrativas culturais. Isso implica em um ensino que considere a complexidade identitária dos alunos e que busque criar espaços de diálogo e de valorização das diferenças. Implica também questionar os chavões identitários acerca do povo brasileiro como afirma Gadioli (2016, p.119):

Aliás, muitos fazem o mesmo com chavões generalizantes sobre nosso próprio povo e país "só podia ser no Brasil", "brasileiro quer levar vantagem em tudo" etc., são alguns deles. Também é comum se viajar para outro país ou mesmo outra cidade, e quando ao se retornar para casa, ouvir-se perguntas do tipo "como eles são lá?", na expectativa de uma resposta breve, abrangente, certa e definitiva que, cada vez mais nesta unidade, veremos ser muito difícil de se obter quando tratamos de cultura numa perspectiva crítica.

Com isso, desmistifica-se e contextualiza-se o ensino das línguas adicionais considerando a complexidade das culturas, e dessa forma tornar esse ensino relevante aos alunos, levando em conta seus contextos sociais e históricos.

Além disso, o multiculturalismo crítico também se relaciona com a necessidade de uma educação intercultural que possibilite o diálogo e o respeito cultural. Isso é especialmente importante em um contexto de globalização, em que a diversidade cultural está cada vez mais em alta. Portanto, é fundamental que os professores de línguas adicionais estejam cientes das questões relacionadas à diversidade cultural e utilizem abordagens

pedagógicas que reconheçam e valorizem sua pluralidade. Sem falar que, é importante que os professores incentivem a reflexão crítica sobre as mais diversas identidades nacionais, culturais, sociais, pessoais, etc., e promovam a construção das mesmas através do diálogo intercultural. E tenham em mente as seguintes perguntas:

Quais seriam essas categorias fabricadas para compor o imaginário popular do que venha a ser brasileiro? Quais discursos são utilizados em diferentes estratos sociais, pela mídia e pelo governo, para produzir e/ou manter um senso de nacionalidade, e a que interesses servem essas noções? Qual é a função de slogans essencializantes impregnados no imaginário popular tal como "brasileiro é apaixonado por carro/cerveja/futebol"? E em sua cidade, quais são esses discursos sobre seu povo e sua cultura? Por outro lado, como esses discursos influenciam a sua própria noção de territorialidade/nacionalidade? (GADIOLI, 2016, p. 119)

Essas perguntas e suas respostas ensejam a problemática dos estereótipos culturais em materiais didáticos e métodos em sala de aula. Esse será o tema de nosso próximo tópico. Os estereótipos culturais em materiais didáticos de ensino de línguas adicionais e como eles chegam à sala de aula via alunos e métodos.

O uso de estereótipos culturais em materiais didáticos de ensino de línguas adicionais é um fenômeno comum e preocupante na prática docente contemporânea. Ainda que muitos professores não os utilizem intencionalmente em suas aulas, estes podem estar presentes em livros didáticos, exercícios e outras atividades de aprendizagem. Portanto, são representações simplistas e generalizadas de um grupo étnico, racial ou cultural, que são frequentemente baseadas em preconceitos e falta de conhecimento. Tais representações podem ser tanto positivas quanto negativas e, em ambos os casos, contribuem para a perpetuação de imagens estereotipadas e reducionistas de culturas diferentes. Segundo Gadioli (2016, p.120):

Estereótipos sobre culturas chegam até nossa sala de aula pelos estudantes, materiais didáticos, métodos e nosso próprio discurso e práticas em sala de aula; de acordo com Patrikis (1988, apud SHEMSHADSARA, 2012), precisamos distinguir entre tipos, ou seja, aspectos comuns, e estereótipos, que são imagens fixas.

O problema com o uso de estereótipos culturais em materiais didáticos de ensino de línguas adicionais é que eles podem perpetuar ideias equivocadas e preconceituosas sobre outras culturas, levando a uma falta de compreensão e tolerância. Além disso, a utilização deles pode fazer com que os alunos se sintam marginalizados ou estigmatizados, o que pode afetar negativamente sua motivação e desempenho. A sua presença em materiais didáticos de ensino de línguas adicionais também pode ser um reflexo de práticas pedagógicas excludentes mais amplas. Por exemplo, a ênfase em uma única cultura dominante em um currículo pode levar à exclusão das outras e à falta de diversidade na sala de aula. E precisamos ter em mente que "Ao tratarmos de cultura, portanto, não podemos nos ater apenas à noção macro/global de nação, por exemplo; na dimensão local, a nossa própria sala de aula tem sua microcultura que necessita ser contemplada" (GADIOLI, 2016, p. 120).

É importante que os professores estejam cientes desses problemas e trabalhem ativamente para evitá-los em suas aulas. Isso pode incluir a escolha cuidadosa dos materiais didáticos, o questionamento de estereótipos presentes nos materiais e a criação de um ambiente de sala de aula que valorize e respeite as diferenças culturais. Ao ensinar, é essencial reconhecer a não homogeneidade da cultura e evitar a reprodução de ideias preconcebidas e estereotipadas. Em vez disso, os professores devem adotar uma abordagem crítica e reflexiva que valorize a diversidade cultural e encoraje os alunos a explorar suas próprias identidades e culturas, bem como as dos outros. E com isso escapar das limitações baseadas em perspectivas essencialistas, pois segundo Gadioli (2016, p. 120-121):

O que se aplica à cultura de uma sala de aula também, enfim - reconhecemos a necessidade de historicização (formas pelas quais a definição daquilo que significa ser um "sérvio" têm mudado ao longo dos séculos) do que significa pertencer a uma dada cultura. Assim, podemos entender a cultura como padrões historicamente transmitidos de significados (GEERTZ, 1973) os quais precisamos conhecer para interpretar e agir quando em contato com elas (QUINN, HOLLAND, 1987). Mas que além de históricos são também imediatos, baseados em ação e dinâmicos, ao invés de pré-determinados, baseados em estados e fixos (KACHRU, 2008). Ao tratar de trocas transnacionais com o inglês como língua franca,

Canagarajah afirma que "se o que é não-padrão em uma comunidade pode ser padrão em outra, é mais importante ensinar os estudantes como negociar o uso apropriado em diferentes contextos" (2005, p.25).

Conseguimos ampliar trazendo ao debate a dicotomia entre culturas hegemônicas e culturas periférica/marginais. Trataremos dessa discussão no próximo tópico. Culturas hegemônicas e periféricas/marginais e o terceiro espaço criado pelo contato das culturas.

A discussão sobre culturas hegemônicas e periféricas/marginais remete à problemática das relações de poder, em como às diferenças culturais entre grupos e nações. Para Bhabha (1998), o contato das culturas cria um terceiro espaço, que é o espaço liminar onde as diferenças culturais são confrontadas e negociadas, e onde surgem novas possibilidades culturais. Esse terceiro espaço, segundo Bhabha, é fundamental para a criação de uma cultura híbrida, que se origina da interação entre diferentes culturas e que não se encaixa facilmente em nenhuma delas.

Glissant (1997), por sua vez, propõe a ideia de criouliização, que é um processo de mistura cultural que se origina da violência da escravidão e da colonização. A criouliização é uma forma de criar novas culturas a partir do contato entre diferentes culturas e de resistir à assimilação cultural. Segundo Glissant, a criouliização é uma forma de resistência cultural que permite a criação de novas culturas e identidades.

A transculturação, proposta por Ortiz (1940), é um processo de transformação cultural que ocorre quando as culturas entram em contato. Para Ortiz, a transculturação é um processo de intercâmbio cultural que envolve a incorporação de elementos de diferentes culturas em uma cultura híbrida. Esse processo é dinâmico e contínuo, e envolve tanto a assimilação de elementos culturais de outras culturas quanto a criação de novos elementos culturais.

No contexto do ensino de línguas adicionais, a presença de estereótipos culturais em materiais didáticos pode refletir a visão hegemônica de determinadas culturas em detrimento de outras, marginalizadas ou periféricas. Esses estereótipos podem ser internalizados pelos alunos e perpetuados em sala de aula, reforçando a visão hegemônica e marginalizando ainda mais as culturas periféricas. É partir dessa perspectiva que Gadioli (2016, p. 121) afirma:



Nela, contemplamos não só culturas hegemônicas como também as culturas periféricas e marginais; saímos do etnocentrismo, que tem "a tendência de tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos" (SILVA, 2013. p.75) para o cosmopolitanismo, que promove uma sensibilidade transcultural, um olhar tolerante para o Outro; passamos a tratar do local e do particular, descartando discursos homogeneizantes tal como aquele do início da unidade; compreendemos a cultura como híbrida, fluida e variegada, ao invés de distinta, estanque e uniforme. abandonamos, por fim, o mito da nação e de seus falantes como coeso, únicos e de fronteiras bem estabelecidas, para uma epistemologia de fluxo de fronteira (MOITA LOPES,2008), que foca na desterritorialização e reterritorialização de práticas e identidades.

É importante que os professores estejam cientes desses estereótipos e trabalhem para desconstruí-los, levando em conta a diversidade cultural presente em sala de aula. É necessário promover a valorização das culturas periféricas e o diálogo intercultural, visando criar um terceiro espaço de interação e negociação cultural. Além disso, é fundamental que os materiais didáticos utilizados em sala de aula reflitam essa diversidade cultural, para que os alunos possam aprender sobre diferentes culturas de forma não estereotipada e possam construir sua própria visão de mundo de forma crítica e reflexiva. E que os professores estejam cientes que os reflexos do multiculturalismo se façam presentes enquanto estejam ensinando o inglês como língua franca. Pois, segundo Gadioli (2016, p. 121):

No multiculturalismo crítico, o inglês passa a ser um recurso de comunicação intercultural que percebe estratégias pragmáticas como instrumentos de alinhamento de entendimento, de negociação de significado: não há, afinal, significados uniformes esperando para serem reconhecidos. Esse entendimento relativiza o próprio conceito de língua nativa ou falante nativo, dando espaço para outros rótulos tal como língua adicional, "ingleses", "inglês como língua franca" ou "inglês língua franca", dentre outros (para uma discussão mais aprofundada, vide unidade 1).

A concepção de sucesso comunicativo passa a ser mais ampla do que quando adotada no ensino comunicativo de línguas. avaliando-se o êxito comunicativo a partir das regras emergentes de cada interação com cada grupo de participantes em particular (CANAGARAJAH. 2006. PENNYCOOK 2010).

Com essa última citação fechamos a parte que desenvolve nossas ideias e partimos para a conclusão de nosso trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discutimos diversos tópicos relacionados ao ensino de línguas adicionais. Começamos falando sobre as mudanças recentes no ensino de línguas especialmente devido à pandemia da COVID-19, e como os professores podem adaptar suas práticas para lidar com essas mudanças. Em seguida, falamos sobre as práticas pedagógicas contemporâneas e a importância da formação continuada para os professores de línguas. Aprofundamos em duas abordagens pedagógicas críticas, a reflexividade de Pennycook e a criticidade de Jordão, e como elas podem ser aplicadas no ensino de línguas.

Depois, falamos sobre a relação entre cultura e ensino de línguas adicionais, e como o multiculturalismo crítico pode ser uma abordagem eficaz para lidar com a diversidade cultural na sala de aula. Discutimos também a importância de se reconhecer a não-homogeneidade das culturas, e como a hibridação, crioulização e transculturação são processos importantes nesse sentido. Por fim, abordamos o tema dos estereótipos culturais em materiais didáticos de línguas adicionais e como isso pode afetar o ensino e aprendizagem. Conversamos sobre a importância de se identificar e questionar esses estereótipos como os professores podem ajudar a desconstruí-los na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.V. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas (p.155-174). In MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

ANDERSON. Benedict. Imagined communities. Verso, London/New York, 1995.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. EdUFMG, Belo Horizonte, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, p.923-939, 2007.

CARVALHO, F. M. et all. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, p. 1-9, 2021.

GADIOLI, Igor. Metodologia do ensino-aprendizagem de inglês. CESAD, São Cristovão, SE, 2016.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. EdUFJF, Juiz de Fora, 2001.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Ed 11. DP&A, Rio de Janeiro, 2006.

HALU, C.H. Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR. In JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KACHRU, Y.; SMITH, L. E. Cultures, Contexts and World Englishes. New York & London: Routledge, ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2008

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to postmethod. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

MOITA LOPES, J.P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, v.24, n.2, p. 1-15, 2008.

ORTIZ, Fernando. Contrapunteo cubano del tabaco y el azucar. Editorial Jesús Montero, Habana, CU, 1940.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics: a critical introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001

STELLA, P.R.; ZACCHI, V. J. (orgs.). Novos letramentos, formação de professores e ensino de línguas inglesa. Maceió, AL: Edufal, 2014.

# Jogos e brincadeiras indígenas como motivação no ensino da Língua Indígena Macuxi em Roraima

## Autores:

### Maristela Bortolon de Matos

Doutora em Educação. Professora da Rede Federal de Ensino (UERR).

### Aldinesio Sarmiento Silveira

Mestrando pela Universidade Estadual de Roraima (UERR).

DOI: 10.58203/Licuri. 20662

## Como citar este capítulo:

MATOS, Maristela Bortolon; SILVEIRA, Aldinesio Sarmiento. Jogos e brincadeiras indígenas como motivação no ensino da Língua Indígena Macuxi em Roraima. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Estudos e Tendências da Educação do Século XXI**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 164-176.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar uma breve descrição teórica sobre os jogos e brincadeiras em contexto indígena com abordagem qualitativa e descritiva. Alguns professores indígenas que lecionam a disciplina de língua indígena, nas escolas indígenas de Roraima, têm buscado estratégias para motivar as crianças na aprendizagem da língua materna, dentre as quais destaca-se os jogos e brincadeiras. Essa é uma forma prática e que contribui para o aprendizado das crianças de forma lúdica e que elas reconheçam e valorizem sua cultura tradicional. Não se pode negar que estarmos em um mundo digital, onde as pessoas estão atreladas e imersas nesse mundo virtual, por isso mesmo, precisamos buscar outras estratégias para motivar a aprendizagem das crianças, usando diversas ferramentas para a construção de materiais pedagógicos. Para que isso ocorra é necessário que os professores estejam preparados para a docência, munidos de diferentes instrumentos metodológicos. Por serem escolas indígenas, conta com o apoio dos pais e das comunidades, sempre levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas. O ensino e aprendizagem da Língua Indígena Macuxi utilizando jogos e brincadeira, além da motivação por ser uma atividade lúdica, valoriza seus costumes tradicionais, trazendo a concepção da representatividade dos elementos culturais e dos objetos utilizados.

**Palavras-chave:** Valorização. Cultura. Aprendizagem. Lúdica. Estratégia. Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2021, foi escrito por um dos autores do artigo um projeto cujo tema era jogos e brincadeiras indígenas como motivação de ensino da língua macuxi em Roraima, considerando que as crianças têm muitas formas de brincar, mas o objetivo é sempre desfrutar o momento em companhia dos amigos. Além disso, os jogos e brincadeiras ajudam a desenvolver habilidades que serão importantes ao longo da vida. Brincar é também uma maneira de aprender.

Os índios possuem muitos jogos e brincadeiras, que são bastante conhecidos por vários povos indígenas e utilizam outros também dos não índios. Existem brincadeiras que só as crianças indígenas jogam, outras que os adultos jogam junto e assim ensinam e se divertem juntos.

Têm brincadeiras só de meninos, outras só de meninas. Existem algumas que, antes do jogo começar, é preciso construir o brinquedo, e nesse caso, é necessário ir até mata, coletar o material certo, fazer o brinquedo e, só então, começar a brincar, mas isso não é um problema, pois construir o brinquedo também faz parte da brincadeira.

Pensar o potencial dos jogos e brincadeiras do cotidiano das crianças indígenas como recurso pedagógico no ensino da Língua Indígena Macuxi é o foco desse estudo. Esse artigo descreve experiências vivenciadas nas escolas indígenas, por um dos autores que é indígena e falante fluente da Língua Macuxi, ora como gestor e ora como professor da Língua Indígena Macuxi, em diferentes escolas e comunidades no estado de Roraima. E pela outra autora que é pesquisadora da educação escolar e cultura indígena e realizou uma etnografia de quatro meses em uma escola indígena. As experiências vivenciadas nessas escolas foram bastante interessantes.

A outra autora observou no decorrer da etnografia na escola Estadual e municipal (que funcionavam no mesmo espaço físico), da Comunidade Indígena Guariba, no município do Amajari, todas as atividades recreativas realizadas com as crianças da educação infantil e as aulas de Educação Física dos alunos do ensino fundamental. Onde pode se constatar as atividades culturalmente indígenas e as não indígenas realizadas pelos alunos. Essa comunidade constava de indígenas da etnia macuxi e wapichana, e a língua materna da escola era o macuxi.

Esse artigo, apresenta uma breve, porém, importante reflexão teórica sobre os jogos e brincadeiras como instrumento metodológico no ensino de línguas indígenas na sala de aula. embasado em nossas experiências e no projeto desenvolvido referente a jogos e brincadeiras indígenas como motivação de ensino da Língua Macuxi em Roraima.

Abordaremos a Educação Escolar Indígena para contextualizar nossa realidade brasileira e depois apresentamos a ludicidade de jogos e brincadeiras. Encerramos com um olhar diferente para ensino e aprendizado através de jogos e brincadeiras indígenas e as considerações finais.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), é responsabilidade do Governo Federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, que devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino.

A Constituição Brasileira reconhece aos índios o direito à diferença, isto é, à alteridade cultural, rompendo legalmente com a imposição de uma vida diferente a sua cultura. Com o texto constitucional em vigor, os índios deixam de ter sua cultura em risco de extinção, sendo-lhes reconhecida sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

“À União não mais caberá a incumbência de incorporá-los à comunhão nacional, mas de legislar sobre as populações indígenas”, conforme o artigo 22 da Constituição, no intuito de protegê-las. No artigo 210, assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e metodologias próprias de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Tanto o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como o projeto de revisão do Estatuto do índio (Lei 6.001/73), ambos atualmente em tramitação no Congresso Nacional, já incorporaram estes preceitos constitucionais.

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser considerada na escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-

se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica.

Com o Decreto nº 26 de 04/02/1991 o Ministério da Educação e do Desporto recebeu a incumbência de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país. O Estado de Roraima possui uma área equivalente à 223.645 km<sup>2</sup>, de acordo com Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (2021 apud Folha de Boa Vista) “com a maior população indígena do país, dos 631 mil habitantes, mais de 50 mil se declaram indígenas”.

Remanescentes de um grande contingente populacional, cujas estimativas históricas indicam estar em torno de 6 milhões de indivíduos quando da chegada dos europeus no século XVI, as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social. Por outro lado, as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena, mas também possuem particularidades específicas de cada povo, cada etnia.

Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo e culturas. O intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história.

Observando o cotidiano social, e até mesmo convivendo com jovens e crianças, seja nas escolas, nas ruas ou em suas residências, é possível notar que as brincadeiras se fazem muito presente. O brincar é uma ação rica em significados e, por isso, diferentes tratamentos são dados quando se observa este fenômeno da cultura, dos saberes e das brincadeiras do povo indígena.

Compreende-se que a principal função do professor na escola, está relacionada à assistência aos alunos no que concerne ao processo e às atividades do ensino escolar indígenas. Deste modo, o uso de jogos e brincadeiras na aquisição de novos conhecimentos serve como forma de intervenção e alternativa de incentivo para alunos aprenderem de forma significativa.

No Brasil muitos povos indígenas mantem suas tradições, incluindo suas línguas maternas. Segundo SIL International (2009 apud site socioambiental, 2019) os povos indígenas do Brasil falam mais de 160 línguas e dialetos, onde algumas se assemelham entre si. As línguas indígenas têm famílias e troncos linguísticos e a língua macuxi está na família Karib.

## A LUDICIDADE DE JOGOS E BRINCADEIRAS

As brincadeiras e os jogos são atividades lúdicas características do comportamento infantil. Por meio do brincar a criança experimenta, organiza-se, cria, recria, desenvolve sua imaginação, regula-se, vivenciando, individualmente e socialmente, um processo dinâmico de interação com sua cultura. O jogar e brincar traz consigo uma gama de possibilidades de aprendizagem para a criança.

As brincadeiras e os jogos não são atividades individuais ou conjunta das manifestações psicomotoras que a criança já nasce sabendo com presteza ou prontidão para se executar, são aprendizagens social, que ocorre das relações entre sujeitos de um grupo social, pois segundo Moraes, (2009, p. 8):

A ludicidade na educação possibilita situação de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento, isto é, a brincadeira como finalidade de atingir objetivo escolares, e também a forma de brincar espontaneamente, envolvendo o prazer e o entretenimento, neste último o lúdico é essencial.

Dornelles (2001, p. 103) afirma que é “pelo brincar e repetir a brincadeira que “[...] a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar”. A brincadeira é algo inerente à criança e, por sua vez, à infância, pois, através do brincar, a criança vivencia experiências individuais e sociais dentro do cultural em que está inserida.

Segundo Aguiar (2004, p. 25), “na educação infantil, mediante a brincadeira e a fantasia, a criança forma a base de sua educação e adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais, sociais e motores”. A prática docente é fundamental



para que os alunos possam ter uma aprendizagem mais efetiva e se desenvolver no seu dia a dia no contexto educacional e social.

Por meio dos jogos e as brincadeiras os docentes oportunizam que os alunos compreendam, participem e adquiram conhecimentos. De acordo com Kishimoto (2003, p. 37):

A formação lúdica na educação: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar é dotado de natureza livre típica de uns processos educativa. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar. Essa é a especificidade do brinquedo educativo.

Já está comprovado que brincar e jogar possibilita a aprendizagem do aluno e Tananta (2017, p. 18) complementa afirmando que:

[..] as crianças aprendem brincando, o brincar traz muitas informações para criança, informações de convivência em grupo, interação e concentração, desperta o raciocínio da criança de uma forma bem prazerosa e amigável, favorecendo conhecimento, mas atraente.

Hoje com os avanços tecnológicos faz necessariamente que os professores busquem cada vez mais uma metodologia diferenciada para desenvolver as atividades de forma lúdicas, para despertar o interesse das crianças e facilitar a o máximo de conhecimento e para ter uma educação de qualidade que possa contribuir para seu desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade.

Os jogos e as brincadeiras de um modo geral constituem-se em importantes recursos no contexto pedagógico da educação, em especial, da educação infantil, pois com eles as crianças provam “[...] que estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (PIAGET, 1994). Esses recursos podem ser usados em outra faixa etárias, não apenas para a Educação Infantil, considerando que a motivação estimula a aprendizagem independentemente de serem crianças ou adultos.

O jogo como um saber a ser vivenciado coletivamente na escola, contribui para desenvolver as possibilidades de a criança criar novas formas de compreender sua realidade sociocultural, seu grupo social, a sociedade onde vive, outros povos e outras possibilidades de viver coletivamente. Seja imitando animais ou outras formas de criação imaginária no faz de conta, seja com brinquedos reais e situações de competições, no Jogo, coloca-se em relação com um mundo de possibilidades novas.

Ao participar de uma brincadeira ou jogo, não se sabe quem ganha ou perde, e, em algumas brincadeira ou jogos, não tem vencedores ou perdedores. A essência de uma brincadeira ou jogo na prática docente é proporcionar aos alunos novas experiências, novos saberes.

As brincadeiras são atividades lúdicas características do comportamento infantil. Por meio do brincar a criança vivencia, se diverte, ressignifica seus conhecimentos, e desenvolve sua imaginação, num processo dinâmico de interação com sua cultura. O brincar traz consigo possibilidades de aprendizagem para a criança. A respeito desse processo, Kishimoto (2010, p. 65) destaca que

A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido lúdico de cada povo dependem do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e espaço. Daí emerge a imagem que se faz da criança, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras.

A afirmação do Kishimoto, tem muito a ver com a realidade das crianças dos povos indígenas de várias etnias. E a Base Nacional Comum Curricular (Então é a Base) propõem que os jogos e brincadeiras sejam apresentados de acordo com as diferenças de cada modalidade de jogos.

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos.

[...] são igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus

valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (KISHIMOTO, 2018, p. 214).

No entanto, vale salientar que através de jogos e brincadeiras também se ensina e se aprende e com esse intuito que foi feito o projeto, para revitalizar uso da língua indígena através de jogos e brincadeiras.

## **UM OLHAR DIFERENTE PARA ENSINO E APRENDIZADO ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS**

Os jogos e as brincadeiras de um modo geral constituem-se em importantes recursos no contexto pedagógico da educação, em especial da educação indígena. O objetivo do curso Amooko Ataitai foi proporcionar conhecimentos teóricos e metodológicos para professores de línguas Macuxi e Wapixana através de música, danças, jogos e brincadeiras do dia a dia das crianças. O curso de extensão Amooko Ataitai aconteceu, on line devido a pandemia, entre os meses de março a junho de 2021, tendo como público-alvo 80 professores de línguas indígenas Macuxi e Wapixana.

Houve desistências do curso devido a várias dificuldades, como por exemplo o domínio da tecnologia, acesso à internet nas comunidades indígenas e elaboração do plano de aula na língua indígena.

Na conclusão do curso foi produzido pelos professores cursistas vários jogos e brincadeiras, e essa produção de materiais didáticos irá ajudar os alunos em sala de aula, sendo um grande avanço para professores de línguas, pois irão reproduzir isso juntos com os alunos em sala de aula executando como forma pedagógica.

Piaget (1973) afirma que tanto as brincadeiras como os jogos são essenciais para contribuir com o processo de aprendizagem, dessa maneira os programas lúdicos na escola são berços obrigatórios das atividades intelectuais da criança, sendo assim essas atividades se tornam indispensáveis a prática educativa, pois contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

O autor afirma ainda que:

O jogo é, portanto sob suas duas formas essenciais do exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real atividade própria, fornecendo a estes seus alimentos necessários e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem que se forneçam as crianças um material conveniente a fim de que jogando, elas chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1973, p. 160).

Entendendo que a educação tem como fator primordial proporcionar atividades que favorecem no desenvolvimento intelectual dos alunos, e nos jogos e nas brincadeiras tem uma aliada muito forte, pois atividades lúdicas são prazerosas e utilizando essas atividades as crianças estão mais pré-dispostas a participar, a interagir, socializar e possivelmente aprender. Existem diferentes tipos de jogos e com objetivos diferentes, alguns possuem regras específicas e outros com regras flexíveis, mas no processo de utilização como recurso metodológico ele deve ser utilizado de forma motivadora, onde os jogos serão definidos conforme o objetivo proposto para auxiliar na aprendizagem.

Para melhor compreendermos o significado de jogo, ressaltaremos a ideia de dois pesquisadores franceses, Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989 *apud* KISHIMOTO, 2011, p. 18-19), onde o significado do termo jogo é apontado por três níveis de diferenciação, podendo ser visto como: “1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. Um sistema de regras; e 3. Um objeto”. No primeiro nível de diferenciação, os autores mostram que o jogo depende da linguagem do contexto social.

Nessa perspectiva tem como foco principal a motivação, a ludicidade, pois assim os professores indígenas inserem os costumes dentro da realidade da criança, as tradições e as língua materna dos alunos, utilizando como recursos pedagógicos os jogos e brincadeiras indígenas. Segundo Leontiev (1978, *apud* LIMA, 2008, p. 96):

Cada geração inicia a sua vida num mundo de fenômenos e objetos produzidos pelas gerações antecedentes e, ao participar de diferentes atividades sociais, ente outras, laborais, estéticas, lúdicas, apropria-se e desenvolve capacidades humanas que estão gravadas no mundo [...].

É importante ressaltar que na fala do Alexei Leontiev, da realidade dos povos indígenas com relação a ludicidade. Essa afirmação é pertinente a convivência das crianças indígenas. Porque sempre tiveram as brincadeiras como forma distração e aprendizagem, individual e coletiva, dentro da comunidade. Essas brincadeiras sempre vêm de casa, ou mesmo dos eventos festivos e podem ter continuidade na escola junto com professores fortalecendo e valorizando os conhecimentos que tem. O importante não é obedecer à lógica, mas sim respeitar o uso cotidiano da linguagem de cada grupo social. E na comunidade utilizaram os recursos que possuem.

Um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação das crianças pequenas foi Froebel, que criou o sistema de jardim de infância na primeira metade do século XIX e afirmou que o jogo é “objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação infantil” (KISHIMOTO, 2003, p. 16).

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e o tempo, típica da vida humana enquanto um todo na vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela da alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre com determinação outra, ativa, perseverança, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção de seu bem e de outro. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, e altamente sério e de profunda significação (FROEBEL, 1912c, p. 55).

Dispondo dessas concepções sobre as características dos jogos e brincadeiras, pode-se concluir que os profissionais da educação, inclusive aqueles que atuam na Educação Escolar Indígena, devem agir com cautela na hora de selecionar os jogos, mas também tem que dar a opção de a criança escolher o que ela quer jogar, para que o jogo seja prazeroso, deixando-a se posicionar dentro do jogo, sendo o professor apenas observador e orientador.

É muito comum nas sociedades não indígenas, especialmente aquelas que habitam as grandes cidades, onde a criança, a partir dos três ou quatro anos de idade, é matriculada na creche, onde fica durante o dia, enquanto seus pais trabalham.

Nas sociedades indígenas, alguns anos atrás as crianças ficavam juntos ao lado dos seus pais até completarem seis anos de idade para entrarem na escola conforme a matriz curricular das escolas estadual, mas com passar do tempo chegou para as comunidades ensino infantil ofertado pelas escolas municipal.

De acordo com a fundamentação, no acompanhamento do curso e em nossa experiência na educação percebe-se que no processo de ensino é possível utilizar os jogos e brincadeiras indígenas e não indígenas. É importante lembrar que ainda há muitas crianças indígenas que ainda jogam e brincam com jogos e brincadeiras de sua próprios culturas, que não são os jogos eletrônicos e outros jogos e brincadeiras das sociedades não indígenas.

Respeitando o uso cotidiano da linguagem de cada grupo social, pode-se constatar que no ensino da língua indígena macuxi, utilizando jogos e brincadeiras possibilitam uma aprendizagem lúdica e dessa forma motivando a aprendizagem e a cultura da Comunidade.

O ensino da Língua Macuxi envolve a produção dos jogos, dos recursos para as brincadeiras e isso significa utilizaram os recursos que possuem na Comunidade, onde os jogos e brincadeiras tem um objeto que representa algo, a simbologia de sua cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreender que jogos e brincadeiras oportuniza um processo de ensino aprendizagem de forma motivadora, e que é uma possibilidade para os professores indígenas que lecionam na disciplina de língua indígena e que têm buscado novas estratégias para despertar a atenção dos alunos.

Foi possível identificar que jogos e brincadeiras são uma possibilidade motivadora nas aulas, que no processo foi possível constatar, através das atividades propostas no projeto, em observação e na prática da docência é possível utilizar no processo de ensino aprendizagem da língua indígena Macuxi.

Apesar de estarmos em um mundo digital, onde as pessoas estão atreladas e imersas nesse mundo virtual é possível fortalecer o aprendizado dos alunos utilizando jogos e brincadeira de suas culturas tradicionais, pois na formação ofertada pelo Centro Estadual de Formação dos profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), referente a formação

continuada para os profissionais de educação indígenas, foi possível elaborar projetos para auxiliar os professores nas escolas indígenas.

Precisamos buscar estratégias para despertar atenção dos alunos, usando as próprias ferramentas digitais para construção de materiais pedagógicos, os jogos e brincadeiras indígenas ou não indígenas, porém, para isso, é necessário que os professores estejam preparados. Além disso, é preciso contar com apoio dos pais, das comunidades e firmar parcerias com os órgãos governamentais e não governamentais sempre pensando no processo de ensino e aprendizagem dos indígenas.

O ensino e aprendizagem da Língua Indígena Macuxi quando utilizando jogos e brincadeira indígenas, além da motivação por ser uma atividade lúdica, valoriza seus costumes tradicionais, trazendo a concepção da representatividade dos elementos culturais e dos objetos utilizados.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papirus, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988.

. Base Nacional Comum Curricular: Então é a Base. MEC. 2018.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394 de 23 de dezembro de 1996.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C.M. e KAERCHER, G. E. P. S. (orgs.) Educação infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001

FROEBEL, Friedrich. The education of man. Trad. Hailman, W, N. Nova York: D. Appleton 1912c 1887

IBGE. Roraima Possui a maior População Indígena do País. IN: Folha de Boa vista (Folha Web). Publicada em 19 de abril de 2021. Disponível no site: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Roraima-possui-a-maior-populacao-indigena-do-pais/75168>. Acesso em: 15/03/2022 as 9:30

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.

KISHIMOTO , Tizuko Morchida (org). jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação. 14ª ed. São Paulo, 2011.x

LIMA, José Milton. O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. São Paulo: Cultura, 2008.

LÍNGUAS. Povos indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental (ISA). Atualizado em 18 de outubro de 2019. Disponível no site: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em 15/03/2022 as 09:10

MORAIS, V.M. et al. A Ludicidade no processo de ensino aprendizagem. Corpus et Scientia, V.5, n.2 P. 5 - 17, setembro 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

PIAGET, Jean. A representação do mundo da criança. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TANANTA. WALBER DE ALMEIDA. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil na Escola Municipal Indígena Paraná da Saudade-Zona Rural Comunidade Kokama Tauaru, Trabalho de Conclusão de Curso de licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas. Orientador: Sebastião Rocha de Sousa. Tabatinga, AM, 2017.



# Capacitação com professores: “desmistificando e desrotulando a alimentação” - um relato de experiência

## Autores:

### Perla Silva Rodrigues

Nutricionista. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade - PPGSS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

### Maria Valéria Chaves de Lima

Enfermeira. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade - PPGSS da UERN.

### Maria Nildenia de Oliveira Rocha

Assistente Social. Especialista em Saúde mental com ênfase em CAPS pelo Instituto Facuminas.

### Adalberto Veronese da Costa

Doutor em Ciências do Desporto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Professor da UERN.

### Glêbia Alexa Cardoso

Doutora pelo Programa Associado de Pós-Graduação UPE/UFPB, Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade - PPGSS da UERN.

DOI: 10.58203/Licuri. 20663

## Como citar este capítulo:

RODRIGUES, Perla Silva *et al.* Capacitação com professores: “desmistificando e desrotulando a alimentação” - um relato de experiência. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 177-183.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Devido à importância central do papel dos professores no ambiente escolar, é essencial que esses profissionais atuem de maneira efetiva na promoção de hábitos alimentares saudáveis. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência acerca da aplicação de uma capacitação “Desmistificando e desrotulando a alimentação”, realizada por profissionais da saúde durante uma atividade de Educação Alimentar e Nutricional que ocorreu no ano de 2022, com professores do Ensino Fundamental de uma Escola Pública localizada no interior do Ceará. Estimulou-se a discussão sobre alimentação saudável entre os professores. Também se identificou o conhecimento prévio e experiência dos mesmos com o tema: “Desmistificando e desrotulando a alimentação”. Além disso, foi possível proporcionar aos docentes o aprendizado sobre um assunto diferente, através de uma metodologia ativa, permitindo a participação e um conhecimento mais amplo. Portanto, investir na formação dos educadores e na implementação de programas de educação alimentar e nutricional é essencial para uma educação holística e para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes de suas escolhas alimentares e seus impactos na saúde e no meio ambiente.

**Palavras-chave:** Educação Alimentar e Nutricional. Nutrição. Promoção da saúde alimentar e nutricional. Promoção da saúde escolar.

## INTRODUÇÃO

A Educação Nutricional e Nutricional (EAN) é uma área de segurança alimentar e nutricional (SAN) e promoção da saúde, e tem sido apontada como um plano fundamental para a prevenção e controle dos problemas nutricionais. A EAN também participa da avaliação de diferentes expressões da cultura alimentar, fortalecendo as práticas regionais, reduzindo o desperdício de alimentos e promovendo o consumo sustentável e a alimentação saudável (BRASIL, 2012).

De acordo com Piassetzki, Boff e Anastácio (2023), a escola é vista como um local partilhado e privilegiado que permite a apropriação de conhecimentos vitais para o desenvolvimento dos estudantes em processos cognitivos sociais relevantes para a realidade disciplinar. Sabe-se que o ambiente escolar pode apoiar a autonomia do aluno de tomar decisões apropriadas para um estilo de vida saudável.

Dessa forma, quando um aluno começa a frequentar a escola, ele passa a fazer suas refeições longe do ambiente familiar, o que acarreta em mudanças na percepção social da comida, influenciada pelo contexto escolar. A escola tornou-se o principal meio formal de aprendizado sobre alimentação e nutrição. Apesar de que muitas crianças levem alimentos fornecidos pela família para a Unidade Escolar, todas as escolas públicas brasileiras oferecem merenda escolar. É nessa ocasião que surgem oportunidades para estabelecer conexões entre a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e as práticas pedagógicas (PIASETZKI; BOFF; ANASTÁCIO, 2023).

Segundo Sales (2023), devido à importância central do papel dos professores no ambiente escolar, é essencial que esses profissionais atuem de maneira efetiva na promoção de hábitos alimentares saudáveis. Assim, é necessário que possuam conhecimento nessa área, independentemente da disciplina que lecionem, pois espera-se que todos abordem o tema da "alimentação saudável" de maneira integrada e interdisciplinar. Com isso, é fundamental que compreendam sua função na formação e transformação dos hábitos alimentares, além de reconhecerem sua influência social como uma "referência de conhecimento e comportamento para os estudantes".

No entanto, o curso inicial de formação de professores não oferece os conhecimentos necessários para que esses profissionais desempenhem sua função de maneira satisfatória. Com isso, as secretarias de educação ou o FNDE propõem programas de capacitação para

professores e outros profissionais que atuam nas escolas e creches. Essas formações costumam ser conduzidas por equipes interdisciplinares, dentro do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ou pelos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE) (SALES, 2023).

Diante do exposto, o presente trabalho visa, portanto, relatar a experiência de profissionais da saúde na realização de uma atividade de capacitação com professores do Ensino Fundamental de uma Escola Pública localizada no interior do Ceará. Desse modo, buscou-se identificar o conhecimento prévio e experiência dos professores com o tema: “Desmistificando e desrotulando a alimentação”, capacitá-los e enfatizar a importância dos mesmos como educadores e formadores dos hábitos alimentares dos alunos.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência acerca da aplicação de uma capacitação “Desmistificando e desrotulando a alimentação”, realizada por profissionais da saúde durante uma atividade de Educação Alimentar e Nutricional que ocorreu no ano de 2022, com professores do Ensino Fundamental de uma Escola Pública localizada no interior do Ceará.

Participaram da experiência 20 professores. Sobre o percurso metodológico, seguiu-se o modelo de palestra com apresentação de slides, roda de conversa e por fim um quiz, para maior interação e troca de conhecimentos.

O estudo não requer aprovação do comitê de ética, uma vez que as informações apresentadas são experiências pessoais vivenciadas. Contudo, ressalta-se que todos os princípios éticos foram seguidos conforme a resolução 466/2012.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente foi realizada uma apresentação em slides introduzindo sobre o tema citado, relatando as mudanças nos estilos de vida, e que na maioria das vezes, as crianças passam a maior parte do tempo em creches ou escolas. Assim, reforçando o papel da escola como atuante na formação do comportamento alimentar dos estudantes. Desse

modo, enfatizando que as práticas de saúde e nutrição também sejam abordadas no ambiente escolar.

Posteriormente, foi destacada a relevância do professor nesse contexto. Pois, o mesmo age como um mediador, facilitador e articulador do conhecimento. Além disso, foram relatados os impactos da pandemia na alimentação, explicando-se os tipos de fome (física e emocional) e as diferenças entre as mesmas. Também foram abordadas as dietas da moda, seus malefícios à saúde e a importância da reeducação alimentar e do plano alimentar individualizado.

Foram apresentados os benefícios da alimentação saudável, os grupos de alimentos (construtores, reguladores e energéticos), as leis da nutrição (quantidade, qualidade, harmonia e adequação), quantidade de água a ser consumida/dia e os 10 passos para uma alimentação saudável de acordo com o Guia alimentar da População Brasileira.

Ademais, ensinou-se a interpretação da leitura de rótulos, dando ênfase na lista, quantidade e ordem de ingredientes. Apresentou-se os “outros nomes” do açúcar e do sódio que podem ser encontrados nos rótulos. Assim, exemplificando como os educadores poderiam repassar esses conteúdos aos alunos.

Após a explanação, fez-se um *quizz* com todos os professores envolvidos. À medida que os docentes respondiam, as nutricionistas relatavam a resposta correta, explicavam se era verdade ou mito e o porquê da resposta.

Posteriormente, foi questionado aos educadores sobre o que mais chamou atenção na capacitação e se tinham dúvidas.

Nesse ínterim estimulou-se a discussão sobre alimentação saudável entre os professores identificando-se o conhecimento prévio e experiência dos mesmos com o tema: “Desmistificando e desrotulando a alimentação”. Além disso, foi possível proporcionar aos docentes o aprendizado sobre um assunto diferente, através de uma metodologia ativa, permitindo a participação e um conhecimento mais amplo.

Fridrich, Loss e Loro (2023) apontam que a transformação dos padrões alimentares atuais revela claramente uma mudança nutricional, lamentavelmente acompanhada por um aumento alarmante nos índices de doenças e sobrepeso/obesidade na população. E embora abordar questões de nutrição de maneira convencional possa ser um meio de transformação para aqueles que já estão dispostos a mudar, essas ações mostram-se insuficientes para gerar mudanças significativas na população em geral. Contudo, é essencial o desenvolvimento de habilidades pessoais por meio da Educação Alimentar e

Nutricional (EAN), promovendo um diálogo entre profissionais da saúde e da educação, visando um pensamento sobre saúde voltado para qualidade e autonomia, respeitando as singularidades individuais e incentivando a participação de toda a comunidade.

Mediante o exposto justifica-se a participação dos educadores na capacitação com profissionais da área (nutricionistas), pois foram abordados temas de alimentação e nutrição fundamentais para norteá-los a desenvolver as atividades planejadas referentes a cada faixa etária.

Desse modo, o docente atua como apoiador para os alunos sintetizarem o conhecimento compartilhado e alcançarem seus objetivos. Sendo assim, um avaliador do processo, estimulando o aluno a obter diversos aprendizados, tanto na teoria quanto na prática, o educador também possui a capacidade de influenciar o estudante a adquirir hábitos alimentares mais saudáveis, pois na escola além de ocorrer a prática da promoção e segurança alimentar através da oferta da merenda escolar, é o local propício para o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional, e de acordo com a Resolução CD/FNDE n° 06/2020, essas ações devem estar inseridas no método de ensino, percorrendo de forma transversal o currículo escolar, tratando o tema sobre alimentação e nutrição para a formação de hábitos e competências que proporcionem estilos de vida saudáveis (BRASIL, 2020).

Apesar das leis e do amplo conhecimento sobre as vantagens de implementar a Educação Alimentar e Nutricional desde a infância e adolescência, aprimorar a alimentação dos alunos continua sendo uma tarefa árdua. Portanto, encontrar estratégias para promover a EAN no ambiente escolar representa um desafio que exige, em primeiro lugar, conscientizar os educadores sobre a importância de abordar esse tema de forma deliberada (LORENZI; DEL PINO; OLIVEIRA, 2023).

À vista disso, os estabelecimentos de ensino desempenham um papel estratégico na melhoria do bem-estar, sendo lugares fundamentais para a implementação de iniciativas que promovam hábitos alimentares saudáveis, envolvendo toda a comunidade escolar. O educador é considerado o principal mediador no relacionamento com os alunos, devido à sua interação diária com os estudantes e outros participantes, como os responsáveis pelos alunos, a equipe pedagógica e os demais funcionários da escola. Essa relação se baseia na construção pessoal e social dos professores no campo do conhecimento em Educação Alimentar e Nutricional (EAN) (MOTA, 2021).

Segundo Gomes et al. (2023), no cenário educacional atual, o percalço que precisa ser enfrentado diz respeito à possibilidade de promover uma educação que foque na formação do cidadão e que exija mudanças no modo de abordagem dos projetos interdisciplinares e a metodologia aplicada. Essas áreas carecem de uma reflexão profunda para incorporar práticas didáticas que possibilitem uma educação mais abrangente. Sob a perspectiva interacionista do processo de ensino e aprendizagem, que valoriza a relação entre estudantes, educadores, meio ambiente e outras pessoas envolvidas nessa interação, torna-se evidente a necessidade e importância de desenvolver formas de construir o conhecimento em alimentação que também se baseiem nesses princípios.

Portanto, é de suma importância que os professores tenham acesso à capacitações no intuito de desenvolver determinadas habilidades para que a aprendizagem seja melhorada com frequência. Com isto, o docente pode estar sempre se atualizando com as novas ferramentas nas áreas de ensino e relacionar com o conteúdo teórico aprendido na graduação, favorecendo a formação dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) desempenhou um papel crucial para os professores, pois forneceu ferramentas e conhecimentos necessários para promover uma abordagem abrangente da alimentação saudável e nutrição entre os estudantes. Através dessas ações, os docentes podem sensibilizar os alunos sobre a importância de fazer escolhas alimentares adequadas, desenvolvendo habilidades e hábitos que contribuam para sua saúde e bem-estar ao longo da vida.

Ademais, ao capacitarem-se e incorporarem atividades desse tema em suas práticas pedagógicas, os docentes tornam-se agentes de mudança, ajudando a construir uma sociedade mais consciente e saudável, onde a alimentação adequada seja valorizada e promovida desde cedo. Os docentes participantes da atividade demonstraram que entenderam a importância do assunto abordado bem como a função da escola, juntamente com a família, para promover conhecimentos sobre a temática e para colaborar com a mudança dos hábitos alimentares dos estudantes.

Portanto, investir na formação dos educadores e na implementação de programas de EAN é essencial para uma educação holística e para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes de suas escolhas alimentares e seus impactos na saúde e no meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; 2012.

BRASIL. Resolução FNDE nº 06 de 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Diário Oficial. 2020.

FRIDRICH, Tanise Fitarelli Pandolfi; LOSS, Adriana Salete; LORO, Alexandre Paulo. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA PEDAGOGIA: uma atividade interdisciplinar. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 9, n. 29, 2023.

GOMES, S. J. da S.; SANTOS, A. A. dos; LINS, Y. L. F.; MOTA, A. H. da S.; SKRAPEC, M. V. C.; MESSIAS, C. M. B. de O. Percepção de professores de Língua Portuguesa do Sertão do Araripe - Pernambuco - sobre educação alimentar e nutricional. Peer Review, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 223-244, 2023. DOI: 10.53660/prw.121.uni130. Disponível em: <http://peerw.org/index.php/journals/article/view/121>. Acesso em: 13 jun. 2023.

LORENZI, Hayde Raquel; DEL PINO, José Cláudio; DE OLIVEIRA, Luciana Dias. Educação alimentar e nutricional como uma prática na escola: A visão do professor. Research, Society and Development, v. 12, n. 3, p. e9712340180-e9712340180, 2023.

MOTA, B. R. Percepção de professores do ensino fundamental de Paracambi-RJ a respeito da educação alimentar e nutricional. 2023. 124 f. Dissertação de Mestrado (Saúde Coletiva) - Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

PIASETZKI, C. T. R.; BOFF, E. T. O.; ANASTÁCIO, Z F. C. Educação alimentar e nutricional: uma possibilidade de trabalho em equipe. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e23012, 2023. DOI: 10.21814/rpe.26059. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/26059>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SALES, Lorena Passos Camargo. Educação alimentar e nutricional: o papel da formação continuada e permanente de professores. 2023. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

# O papel da Gestão Pedagógica no processo de alfabetização de alunos do EF I com base no letramento e gêneros textuais

## Autoras:

### Marinalva Maniçoba de Lira

*Especialista em Linguística Aplicada à Língua e à Literatura. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Novo Gama-GO*

### Kelly Cristina de Aguiar Rosa Costa

*Especialista em Docência para a Educação Profissional e tecnológica Professora da secretaria de Educação do Distrito Federal*

### Norberta Nunes de Souza

*Especialista em Administração Educacional Professora da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Goiás*

DOI: 10.58203/Licuri. 20664

## Como citar este capítulo:

LIRA, Marinalva Maniçoba; COSTA, Kelly Cristina de Aguiar Rosa; SOUZA, Norberta Nunes. O papel da Gestão Pedagógica no processo de alfabetização de alunos do ensino fundamental I com base no letramento e gêneros textuais. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Estudos e Tendências da Educação do Século XXI**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 184-193.

## Resumo

Este artigo tem como pretensão analisar o trabalho do desenvolvimento da alfabetização à luz da perspectiva do Letramento no Ensino Fundamental I com o apoio da gestão escolar aliada à prática docente visando a condução do professor em desenvolver práticas de inserção de gêneros textuais diversos concomitantemente com a decodificação do código escrito em busca de uma apropriação de leitura e escrita para o uso na vida social.

**Palavras-chave:** Escrita. Escola. Aprendizagem.



## INTRODUÇÃO

É de suma importância conceituar o objeto para que se possa avançar nas discussões quanto ao mesmo. Sendo assim, letramento pode ser compreendido quando o ato de ler e escrever toma rumo a uma capacitação do indivíduo a usar a aprendizagem da leitura e da escrita para as práticas sociais e compreensão do mundo. Sobre isso, (SOARES, 1998, p. 18) traz que letramento “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda:

Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 57).

De acordo com SOARES (2017) alfabetização é a decodificação do código escrito, é a transformação do fonema para o grafema, em que alfabetização e letramento estão unidos e não devem se separar. Para a autora, sempre será alfabetização e letramento e nunca alfabetização ou letramento. Esses dois conceitos se misturam, porém não devem ser entendidos como um só. Percebe-se essa diferença segundo (CARVALHO, 2015) na apropriação da leitura e da escrita, quando a pessoa é alfabetizada ela pode apenas ter o conhecimento de que som a letra representa, e uma pessoa letrada traz consigo uma apropriação dessa alfabetização compreendendo o que se ler de forma a levar para a vida a prática social.

Dialogando com SOARES (2004) muitos são os fatores que contribuem para o fracasso da alfabetização, como por exemplo, escolas sucateadas, falta de material escolar, famílias de alunos vivendo em completa miséria, evasão escolar, dentre outros, mas o que a autora destaca como principal é essa mudança constante de paradigmas teóricos em que o que hoje é tido como novo descarta completamente o outro que é tido como tradicional

que por sua vez logo em seguida volta como novo. É com esse panorama que a pesquisa se estabelece.

De acordo com Chiavenato (2000, p.5) “administração é o ato de trabalhar com e através de pessoas para realizar, tanto os objetivos da organização, quanto de seus membros”. Observa-se aqui que administrar é estar aliado com as atividades desenvolvidas por pessoas que precisam alinhar os objetivos pessoais aos objetivos da escola. Os objetivos precisam ser comuns e que promovam sucesso para todos os envolvidos no processo

O objetivo geral deste artigo é que através da pesquisa sobre alfabetização e letramento discutida a seguir, entender como a gestão pedagógica de uma escola de ensino fundamental I está associada à prática docente para o letramento. Destacando e verificando como se dão as práticas nas relações entre professores e gestores sobre o letramento com a finalidade de formar alunos que possam ser considerados leitores plenos.

Este artigo de pesquisa tem como objeto o letramento. A delimitação do tema se apresenta na alfabetização com o letramento tendo como base gêneros textuais diversos, através do papel da Gestão Pedagógica, na alfabetização de alunos do Ensino Fundamental I.

A pesquisa será bibliográfica, é pautada a partir de material publicado, como livros, artigos, dentre outros (KOCHHANN, 2021). Dessa forma, o referencial teórico será em autores como SOARES (1998, 2004, 2017), Luck (2000), Libâneo (2014), CARVALHO (2015), entre outros.

## **HISTÓRICO SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), é importante que nos atentemos nos modos de ensinar, para que se entenda como se aprende a ler e escrever, pois além de todos os recursos e métodos existentes o mais importante é lembrar que existe um ser envolvido nesse processo de apropriação do conhecimento e que necessita de muita dedicação e empenho.

Segundo Mortatti (2006), durante muito tempo ser alfabetizado significava que alguém soubesse simplesmente escrever o nome, e que dominar a leitura fazia parte apenas de um aprendizado inerente às classes sociais dominantes da época.

Ainda segundo o autor durante a formação de professores evidenciando o método analítico como inovador durante a aprendizagem da leitura e da escrita, esse método partia do todo para a parte, ou seja, de uma frase por exemplo para a letra ou a vogal, enfim, ia-se ao final para uma análise das partes, geralmente iniciava-se por uma estória. Porém os professores foram percebendo uma demora na aquisição da aprendizagem através deste método, resolveram buscar formas mais breves para trabalharem com os alunos, optaram dessa forma pelos métodos mistos, misturavam os métodos analíticos aos sintéticos.

As pesquisas sobre alfabetização e letramento na educação infantil têm aumentado muito, segundo Soares (2017) a alfabetização e letramento estão unidos e nunca devem se separar, sempre será alfabetização e letramento e jamais alfabetização ou letramento. Em poucas palavras alfabetização é a transformação do fonema para o grafema.

Ainda segundo Soares (2017) há algum tempo atrás os alunos eram alfabetizados a partir de cartilhas com textos sem nenhuma significação para a criança, o que importava era aprender os nomes das letras, para que se pudesse juntar consoantes e vogais chegando ao método da soletração, e por fim chegando em palavras e frases, uma aprendizagem centrada na grafia sem valorizar de forma alguma as relações oralidade-escrita. Algum tempo depois portanto iniciaram-se os primeiros avanços com o reconhecimento do valor sonoro das letras e sílabas, partindo da leitura de partes gráficas chegando até a totalidade das palavras, denominando assim métodos sintéticos

Dialogando com a autora a maior mudança de paradigma que ocorreu na área da alfabetização por volta dos anos 80 foi o construtivismo, em que o mesmo viu os métodos sintéticos e analíticos como incompatíveis com a realidade da alfabetização, e diz ainda que estes priorizavam o ensino sobre a aprendizagem e que a proposta é que o aluno construa seu conhecimento a partir da interação com materiais reais de leitura e escrita, com textos de diferentes gêneros e diferentes portadores, rejeitando-se assim os métodos sintéticos e analíticos. No construtivismo então não há métodos e sim uma fundamentação teórica do processo de alfabetização.

Soares (2017) constata que o construtivismo surge como mais uma tentativa contra o fracasso na alfabetização e apesar da dimensão que ganhou infelizmente o fracasso permaneceu.

De acordo com Soares (2004) no artigo letramento e alfabetização: as muitas facetas, fica claro que muitos são os fatores que ajudam para o fracasso da alfabetização, como escolas sucateadas, falta de material escolar, famílias de alunos vivendo em situação de miséria, evasão escolar, dentre muitos outros, mas o que ela chama a atenção é essa mudança constante de paradigmas teóricos em que o que hoje é tido como tradicional e logo em seguida volta como novo.

Soares (2017) diz que outra particularidade é o construtivismo que enfatiza apenas uma faceta, toma posse da faceta sociocultural e abre mão da faceta linguística. Ressalta o que chama de desinvenção da alfabetização, o uso do ou isto ou aquilo, por muitos anos o fracasso da alfabetização foi confirmado pelo uso principalmente da faceta da alfabetização e agora com a invenção do letramento, percebe-se o uso predominante da faceta interativa deixando de lado desta vez a faceta linguística.

## O DESPERTAR PARA LEITURA

De acordo com Carvalho (2015) em seu livro *Alfabetizar e letrar* em que ela afirma que o gosto pela leitura surge muitas vezes para algumas pessoas pelo contato físico com livros que por sua vez são incentivados pelos familiares e por influência de professores, e essa aproximação pela leitura via escola vai depender de alguns fatores, como projetos escolares de incentivo, a boa formação de professores-leitores e com a oferta e apresentação corriqueira de gêneros textuais diversos, muitos aprendem pelos caminhos que o dia a dia os levam para conhecer esse mundo fantástico de se apaixonar pela leitura. Ela ressalta ainda que esta magia de se encantar pela leitura pode ser alimentado desde a alfabetização.

“Não se deve ensinar a gostar de ler por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática com rigidez de forma tradicional tendo o professor como alguém que esteja ali apenas para repassar conhecimentos. Para formar pessoas letradas, a escola deve desenvolver um trabalho gradual” Carvalho (2015, p. 67). Para que a formação aconteça via escola é necessário que haja primeiramente uma adequada

formação de professores-leitores com a oferta de uma gama de materiais literários, bibliotecas e salas de leituras sobretudo com ótimos equipamentos.

As formas como o leitor vai escolher para dar início a sua leitura são inúmeras e vai depender do objetivo que cada leitor terá que alcançar, da disponibilidade de cada um, do material de leitura, há também os experientes que têm muitas modalidades de leitura, como a leitura sem compromisso em que o leitor seleciona o que quer ler e descarta o que não tem interesse, a leitura de um jornal, a leitura em que se busca detalhes com um tempo maior de duração para fins de pesquisas de trabalhos científicos e outras mais.

Segundo a autora a leitura deve ser realizada envolvendo os alunos com suas participações, defendendo sempre a ideia de que essa leitura seja voltada para a realidade do aluno, fazendo um levantamento de hipóteses para que haja um debate envolvendo todos com suas ideias e pensamentos.

A importância da mediação dos pais e professores nessa fase é de grande importância, são eles os maiores influenciadores das crianças, devem levar até os pequenos o entendimento de que a leitura tem fins diferentes, ora por diversão, ora por orientação, levando desta forma um entendimento para eles de que a leitura deve ser para uma prática social.

## O LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

Algumas crianças enfrentam o atraso ou insucesso na vida escolar durante a alfabetização em que as fazem continuar na mesma série por muito tempo, essa situação se transforma em um grande impasse, geralmente são compostas por turmas diferenciadas que são “[...] batizadas com nomes diferentes ao longo das décadas: turmas de repetentes, de renitentes, classes de adaptação, classes de atrasados especiais, turmas de aceleração, turmas de progressão etc. [...]” Carvalho (20015, p.68).

Nestas turmas a probabilidade de haver uma retomada em um fluxo normal é quase zero, estas crianças vão se sentir desmotivadas por serem tidos como fracos, nesse caso a motivação deve partir da própria escola, pois o que mais acontece são situações em que muitas vezes professores sem experiência não conseguem ajudá-los acelerando a baixa-estima delas.

Ainda segundo a autora o que também atrapalha muito a vida escolar durante a alfabetização é que durante a fase inicial seguem muitas vezes para a próxima fase sem um contato preciso com a escrita, fica cada vez mais distantes da leitura e até mesmo sentindo aversão pela mesma. Essa situação é muito difícil de se reverter, porque a criança que não tem contato com a leitura provavelmente não fará uma compreensão do que se lê e terá dificuldades em realizar uma produção escrita. Para que aconteça alfabetização e letramento deve-se envolver as crianças em uma sensibilização através de atividades de comunicação, como escrever por exemplo bilhetes, cartas, um jornal, uma receita, etc., é importante que haja um envolvimento da criança com leituras voltadas para a sua realidade pois ela se sentirá cada vez mais comprometida com esse trabalho.

## **GÊNEROS TEXTUAIS**

De acordo com a Revista nova escola (2013), para todo o percurso do Ensino fundamental a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda que o texto seja ele escrito, oral ou multimídia seja o elemento central do trabalho, ficando explícito que o que importa é o contexto em que as produções são desenvolvidas sem se delimitar a gêneros específicos. Essa valorização de dar ênfase ao contexto da produção é para que passemos a adotar uma ideia de que a linguagem está na vivência social para serem utilizadas em instituições de ensino em situações reais de uso.

Segundo o autor o professor dever aproveitar essa vivência escolar para que o aluno passe a se utilizar de diferentes textos para sua realidade, como exemplo dado no texto, que o aluno pleitei suas vontades como usar a quadra de esportes escrevendo um requerimento ou uma carta convocatória para que haja uma assembleia com a direção da escola e a associação de pais e mestres, se apropriando cada vez mais dos diversos gêneros.

De acordo com a reportagem o mais importante é que o professor faça a opção por gêneros em que a oralidade e a escrita proporcionem ao estudante muitas experiências nos quatro campos de atuação definidas pela BNCC que são: Vida cotidiana que se refere ao envolvimento das crianças em atividades do seu dia a dia como lista de chamada, de ingredientes de compras etc. Artístico-literário que retrata a produção de textos literários e artísticos como poesia, contos, tirinhas, fábulas etc. Estudo de pesquisa que é quando o aluno é envolvido no conhecimento de textos expositivos e argumentativos e referentes à pesquisa científica, como também relatos de experimentos, enquetes etc. Vida pública que enfatiza a participação dos

alunos sobretudo em textos da área jornalística, publicitária, falando sobre cidadania e exercício de direitos como em manchetes, noticiário, avisos de folhetos, regras etc.

## **GESTÃO FRENTE AO LETRAMENTO ESCOLAR**

De acordo com Chiavenato (2000) na área da administração a palavra gestão se define pela maneira de se governar as organizações pelo processo de se planejar, organizar, dirigir e ter um controle no uso de recursos para que haja um efetivo alcance de objetivos da melhor maneira possível e de forma competente.

Segundo Luck (2000), quando a gestão é democrática os professores fazem parte dela onde terão dessa forma total autonomia para desenvolverem seus trabalhos de acordos com os conceitos que julgarem relevantes dentro do contexto em que se insere a escola. Ainda segundo o autor o trabalho desenvolvido pela gestão escolar “exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes [...]” Luck (2000, p. 29). Entende-se dessa forma a abrangência da gestão em todas as frentes de trabalho da escola, tendo o gestor que ter conhecimento de todas as áreas e dar um tratamento específico a cada uma delas.

Segundo Libâneo (2014) a boa organização de uma escola supre necessidades para que haja um bom desempenho de educadores e educandos de modo a alcançarem êxito nas aprendizagens. A escola tem a função social e, portanto, é um lugar em que todas as pessoas envolvidas trabalham juntas e é onde ocorre interação e relações pessoais para um compartilhamento de ideias em que todos trabalham em prol do alcance de objetivos.

Segundo Ferreira e Dias (2002) no que se refere ao letramento a leitura deve formar um leitor com autonomia e competência não apenas compreendendo o que se ler e o que se escreve, mas também fazendo uso desta aquisição respondendo para a sociedade as suas necessidades de leitura e escrita. A escola tem por obrigação ofertar um ambiente que proporcione ao aluno à prática do letramento, com um trabalho da gestão para o desenvolvimento de ações que impulsionem tanto os alunos já devidamente letrados e os que ainda estão no caminho para alcançarem esse letramento com êxito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo principal entender a prática de letramento com base em gêneros textuais diversos com alunos do ensino fundamental I diante do papel da gestão escolar aliado aos docentes. Segundo Carvalho (2015) as crianças desenvolvem o gosto pela leitura desde a alfabetização, as crianças se divertem com as histórias e realizam uma viagem de aventuras por lugares que jamais conheceram, desta forma os professores com o apoio de toda a gestão escolar selecionam atividades de leituras que façam com que eles percebam que estão sendo alfabetizados para além da aprendizagem, para fins práticos que os levem a compreender a mensagem de um aviso, de um cartaz, para que aprendam uma receita, enfim que haja uma compreensão que a leitura sirva para uma prática social.

Diante do entrosamento entre diretores, coordenadores e professores, funcionários, alunos, a escola vai adquirindo, no cotidiano valores próprios, significados e práticas. Essa cultura da escola se aplica em todos os setores e ações da escola. Essa cultura própria vai sendo colocada em prática por todos os envolvidos e vai gerando um estilo coletivo de agir, de resolver os problemas, de encontrar soluções. Essa cultura passa para o comportamento de professores e alunos sempre aliados à gestão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa mais alfabetização. Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração. 6. ed. Rio de Janeiro, Elsevier, 2000.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. In: Psicologia em Estudo, 7(1), 2002. p. 39-49.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.



KOCHHANN, Andréa. A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico: concepções, sentidos e construções. Goiânia: Kelps, 2021.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e Prática. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

LUCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. *Gestão em Rede* (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *aberto*, Brasília, 17(72), 2000, p. 11-33. Disponível em: <<http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso4392/fron00lbi6.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

RICO, Rosi. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/41/quais-textos-usar-durante-a-alfabetizacao-inicial>>. Acesso em 28 jun. 2023.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (Rev. Bras. Educ., 2004 (25), 5-17. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/5143-2478200400010002>>. Acessado 9 abril 2023.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

# O dia a dia do fazer e refazer pedagógico através das atividades lúdicas

## Autores:

### Áquila Jorge da Silva

*Especializanda em Docência - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) Campus Avançado Arcos.*

### Francisco Anacleto de Lima

*Pedagogo e Matemático. Mestre em Ciências da Educação e doutorando em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University. Professor e orientador de especialização e Professor efetivo de Matemática na rede municipal de Itapipoca-CE.*

DOI: 10.58203/Licuri. 20665

## Como citar este capítulo:

SILVA, Áquila Jorge; LIMA, Francisco Anacleto. O dia a dia do fazer e refazer pedagógico através das atividades lúdicas. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 194-209.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

O presente artigo aponta a importância do lúdico para crianças, quando da participação em atividades escolares para o bom rendimento escolar, bem como, por meio da inclusão permear melhores condições a crianças com dificuldade no ensino-aprendizagem e que sejam desenvolvidas atividades recreativas que visem o engajamento, o fortalecimento do seio escolar, da solidariedade, do comprometimento das crianças envolvidas com as tarefas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, também, não só as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento escolar, mas o lúdico como um todo, melhorando a qualidade de vida, na condição física, intelectual e emocional de cada criança lhes possibilitando através do meio lúdico a superação de seus desafios. A pesquisa vem trazendo como base bibliográfica principais autores: ALMEIDA (2007) FEIJÓ (1992); VYGOTSKY (1984); entre outros. O texto apresentando uma visão geral sobre o lúdico, continuando apresenta teorias de autores e a aplicação do lúdica a crianças com dificuldade no ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Lúdico. Infância. Dificuldades. Escola.

## INTRODUÇÃO

A importância do lúdico para crianças, sejam elas na área pedagógica, bem como em atividades que proporcionem o avanço, a superação dos desafios com relação ao ensino aprendizagem, oportunizando a inclusão em trabalhos recreativos com vistas a melhorar a qualidade de vida destes, permitindo as mesmas, condição física e mental para a predisposição do lúdico pedagógico, podendo ser desenvolvido em organizações públicas ou privadas.

Nesse caso, o lúdico, oportuniza ao indivíduo, vivência que fogem o campo meramente teórico, o da energia, do movimento, ocasionando vida, sendo proporcionado a sensação do bem-estar no indivíduo, a superação de limites, o convívio saudável entre os pares e a coletividade, que ao mesmo tempo são impostos regras e desafios a serem observadas e vencidos, melhorando consideravelmente o convívio sócio educativo e familiar.

É notório que existem algumas barreiras a serem retiradas sobre uma visão do contexto do lúdico na aprendizagem, seja ela no contexto escolar, nas séries iniciais do ensino infantil ou ainda no fundamental, da orientação em que para a aprendizagem é necessário o silêncio e a concentração sem distração para a assimilação do conteúdo a ser ensinado, que irá depender do que está sendo disposto se um conhecimento técnico ou se uma atividade que envolva a movimentação, percepção, agilidade, coordenação motora de cada aluno/participante.

Um dos preconceitos ainda vívidos quando do ensino-aprendizagem, nos remete que por vários anos os alunos deviam receber o conteúdo em sala de forma estigmatizada e estática, ao máximo o silêncio e a observação sobre o que era repassado pelo interlocutor aos discentes, dificuldade essa que ainda encontra algumas resistências por parte dos docentes no que se diz a ludicidade para a prática da aprendizagem e do ensino em sala, sendo observado a falta de prática em atividades que gerem o exercício físico, em grupo e por vezes a resistência de que só se aprende o conteúdo programático se for do método tradicional, ou seja em silêncio e concentração, sendo observado por vezes a não interação do aluno e a sua não participação.

Nesta fase de desenvolvimento psicológico, físico e emocional, compreendemos que a cada nova brincadeira, com crianças diferentes, em ambientes diferentes, seja dentro da sala de aula, no pátio ou até mesmo em um campo de futebol, ao participarem da

recreação lúdica, as crianças crescem em experiências e psicologicamente irão formular comportamentos de acordo com cada situação em diversas maneiras de pensar e agir, sendo assim propiciado por atividades lúdicas que lhes oportunizem o prazer e o bem estar de desenvolvê-las.

A atividade lúdica envolvendo meninos e meninas, remete-nos a análise que, quando eles estão na prática de exercícios que envolvem jogos, brincadeiras, desafios, participação em grupo ou em duplas, é gerado em cada um deles um sentimento de valorização, de que está sendo útil, de ser importante para desempenhar aquela tarefa, a sensação de também fazer parte daquele contexto socioeducativo ou cultural, para o desenvolvimento do grupo, para o avanço da tarefa, que foi proposta a eles, com a finalidade de ser analisado a percepção deles, a lateralidade, a agilidade, coordenação motora, bem como, toda a desenvoltura individual e coletiva.

O aluno nessa fase inicial tem o seu modo peculiar de pensar e agir de acordo com os momentos em que se encontre de sua infância, logo, no envolvimento em exercícios lúdicos elas traçam suas regras de como alcançar, de como realizar, por vezes até mesmo, fugindo ou deixando de observar as regras já imposta pelo interlocutor/profissional pedagógico, momento em que a sua visão de mundo se diferencia das pessoas adultas, elas conseguem ao seu modo traçarem regras de convivências com seus amiguinhos, se preparam dentro do seu contexto de organização com autossuficiência em que lhes forem oportunizadas num ambiente pedagógico e também levando a importância de que o brincar envolve todo o contexto da fase de cada uma delas para a contextualização da vida em sociedade em suas evoluções.

Desse modo, é compreendido quando a lúdico envolve cada uma delas nesse caso, não somente a recreação e desenvolvida como forma de passa tempo, mas sim, os processos de evolução no desenvolvimento cognitivo do indivíduo são aprimorados de forma que nessa idade, as vivências, as experiências produzidas nesse momento, irão ajudar na percepção do caráter na fase adulta.

Sendo assim, a pesquisa buscou objetivou para a importância da realização de atividades que envolva os profissionais nas áreas pedagógicas, clínicas e terapêuticas, despertando assim, para as oportunidades que ampliem sua visão profissional de como aplicarem melhores formas de atividades que envolvam o lúdico nas suas respectivas áreas, com o objetivo principal de alcançarem melhores resultados e obterem avanços no que se refere a dificuldade no ensino-aprendizagem.

## INSERÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS NAS ESCOLAS

A Educação Infantil tem gerado muitos debates ao ponto que, quais direitos da criança devem ser assistidos, como esses direitos podem e devem ser permeados para as crianças como um todo, de modo que, seja uma responsabilidade de todos, principalmente o engajamento da Escola tendo como o papel fundamental e norteador, como promissora desse desenvolvimento e como deverá ser para a criança em sua inicialização na escola.

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, é responsabilidade dos municípios a Educação Infantil - (§2º Art. 211 CF 88), sendo necessário a observação que a Escola não tem a função de cuidar da criança como muitas vezes é percebido por políticas públicas, como se pode perceber numa creche, logo, cabe-nos ressaltar que o papel da Escola é a facilitação do conhecimento, nesse sentido o acompanhamento de cada criança em seu desenvolvimento, dentro de cada plano propiciando os direitos da criança a educação, ao esporte, a cultura e ao lazer, entendendo que estes fazem parte de um conjunto de ações formadoras que também se desenvolvem junto a família e na convivência perante à sociedade em si, levando em consideração cada região, país, com sua cultura própria seus costumes e vivências no modo de ser e agir, que também influenciarão sobremodo nesse cenário em que a Escola estará inserida promovendo a educação no que se diz a cultura o lazer, jogos, brincadeiras envolvidos por meio da ludicidade. Constituição Federal 1988 (§2º Art. 211).

Dessa forma, a compreensão que nos é remetida, que a ludicidade irá envolver no contexto escolar, não será somente no quesito de recreação com jogos e brincadeiras meramente como forma de preenchimento de horários para as crianças terem um lazer dentro do ambiente escolar, outrossim, a finalidade de propiciar a diversidade de condições no lúdico para a criança ter a oportunidade de escolha se esta ou aquela brincadeira, a participação deste ou naquele jogo, sem ter a obrigatoriedade ou a imposição, dando-lhes a capacidade para se desenvolverem nas trocas de ações, sentimentos, onde as relações sociais ocorrem espontaneamente e livremente de forma prazerosa e enriquecedora, enfatizada essa experiência que cada criança tem ao se envolver no lúdico por Vygotski (2010, p.112) sendo conceituada por Zona de Desenvolvimento Proximal.

O processo lúdico quando operado meramente como recreação sem vislumbrar o objetivo de superação ensino-aprendizagem para cada fase no processo de desenvolvimento da criança, estará impondo uma barreira pela falta de observação que todo desenvolvimento se dará de forma simultânea com o aprendizado, logo, não há de se desprezar as motivações pelas quais o aprendizado foi estimulado através da fomentação de criar espaços e ambientes para supressão dos desejos das crianças e lhes oportunizar a ludicidade como forma de prazer em realização de tarefas que propiciem o senso psicológico, humano, de forma que todo o avanço da criança estará relacionado as mudanças que despertam as suas motivações, do mesmo modo, é importante relevar que agindo assim estaremos ignorando as necessidades das crianças e essas ferramentas como forma de incentivo para coloca-las em movimento incluindo elas no cenário lúdico escolar.

Segundo Campos (1986): “...a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula” (CAMPOS, 1986, p.111).

Pode se compreender que a ludicidade promoverá para a criança a capacidade de aprendizagem e superação face ao desenvolvimento que estará ocorrendo em sua mente, seu corpo e na sua forma de assimilação, aceitação e prática da brincadeira, ou seja, a brincadeira tem a condição de promover a facilitação das habilidades de cada criança que nesta fase agora e nos desprendimento da brincadeira, na tomada de iniciativa, frente as dificuldades apresentadas e quais soluções a criança tomou para superar e realizar as brincadeiras; de acordo com o autor acima, essa fase sendo suprimida para a criança, poderá refletir quando da fase adulta em um adulto que sentirá dificuldade frente as nuances apresentadas pela vida.

Continuando no pensamento de Almeida (2007), que nós profissionais da Educação, temos o dever de defender e estender a nossa visão, nos permitindo empreender de forma clara que o lúdico envolvendo o jogo, a brincadeira, quando ocorre em suas diversas e variadas formas e contextos sociais, por mais simples que pareça para o profissional que supervisiona e orienta as crianças envolvidas na ocasião, quando é manifesta a criança essa oportunidade, numa grande ou pequena quantidade de exercícios, de movimentos,

estará coberta de elementos essenciais ao processo de desenvolvimento global no que diz a personalidade do ser humano.

Diante disso, compreendemos que a ludicidade é a forma com que a criança se desenvolve aprendendo e enriquecendo da cultura que está disposta naquela região, os costumes que são vívidos por aquela sociedade dentro do contexto escolar.

Contudo, ressalta-se que as atividades lúdicas não deverão ser impostas, pois assim, perderiam o seu sentido principal, de promover a liberdade da escolha em uma brincadeira que desperte o interesse de cada criança. Ao seguirmos no pressuposto da ludicidade no ambiente escolar conforme dispões os autores citados, o princípio básico da liberdade da escolha se esvai quando o lúdico é colocado de forma imposta ou ainda obrigatória.

Assim compreendemos que a ludicidade não terá sua limitação apenas a jogos ou brincadeiras como forma de lazer, logo, em toda atividade que desperte o interesse da participação na livre escolha, proporcionando momentos de prazer e enriquecimento cultural transpondo as barreiras da dificuldade no ensino-aprendizagem de cada criança, dando a elas a condição de socializarem-se com seus pares, ao passo que a ludicidade aqui oferecida envolverá tanto o físico quanto o emocional.

Em relação ao que dispõe Chateau (1987, p.15):

[...]uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. O autor nos aponta que, a ludicidade vai muito mais além de apenas uma ferramenta facilitadora de aproximação e assimilação do conhecimento e da aprendizagem, conseguindo alcançar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e também o racional em sua capacidade de analisar situações propostas diante dos desafios da vida e a capacidade de sugestões de resoluções de problemas em que esse indivíduo encontrará na sua possibilidade do pensar. Ou seja, a motivação que é despertada pela energia para a realização das práticas lúdicas pedagógicas, influi no autodesenvolvimento das crianças gerando o bem-estar, sensação de prazer que é despertada pela brincadeira, quando da realização de cada atividade, bem como dos resultados obtidos mediante os desafios vencidos e alcançados.

Pode se apontar que a brincadeira no olhar lúdico, ela terá a condição universal, seja ela tomada como um exemplo do futebol com recreativo na superação de desafios, poderá

ser mudadas as línguas ou até mesmo os costumes, mas o senso de coletividade, de alguns costumes do não pegar com as mãos, ou até mesmo, não machucar a outra criança, será vivenciado de forma universalizada, levando em consideração que a cultura será um fator determinante na concepção de cada criança, devendo ser observado que cada indivíduo trará consigo as suas raízes provenientes de cada cultura que diante de desafios agora propostos será o meio de mudança individual ao crescimento e ao desenvolvimento humano.

Como o que cita Vygotski (2010, p11): “...o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”. O Autor nos remete a ideia de que, com a brincadeira e a diversão sobre a tarefa a ser desempenhada para o público que está sendo proposta, seja com as crianças, o lúdico tem a capacidade de envolver o teórico e prático de forma prazerosa para o desenvolvimento e superação de cada pessoa, possibilitando a conscientização do que ele sabe fazer e as dificuldades ele conseguirá transpor cada uma delas de uma forma saudável e estimuladora.

## A CONCEPÇÃO DO LÚDICO NA VISÃO DA ESCOLA

Partindo do entendimento apontado por Vygotski (2010) que as interações sociais das crianças serão de suma importância para a construção das funções psicológicas humanas, pois ali, nesse cenário de brincadeiras, jogos, lazer, serão produzidas experiências, liberdades de escolhas, aprendizados, falhas em não alcançar o objetivo ofertado nas brincadeiras, o crescimento no aprendizado, a concepção de cada criança no sentido do individual e no ambiente coletivo, sendo refletivo esse entendimento para o contexto escolar, no que se diz o ensino aprendizagem e suas nuances.

Sendo disposto por Vygotsk (2010):

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz (VYGOTSKI, 2010, p.35).



Continuando nesse entendimento que o sujeito irá se desenvolver de forma individual e coletiva num ambiente social, seja ele familiar ou no caso apontado na escola, através de suas experiências e nas relações com outros indivíduos, a cada vivência que trazem desde suas casas, famílias; irão oportunizar o crescimento tanto das informações, bem como das experiências vívidas uns pelos os outros, dando-lhes a oportunidade de construir em quanto seres sociais que pensam, a agirem de acordo com cada realidade em que o lúdico irá propiciar na brincadeira, ou no jogo, seja ele no esforço físico ou mental, na capacidade motora, de mudar a realidade ou até transformá-la, por que não dizer em aprimorá-la a partir do que está sendo vívido e não simplesmente, seguirem aquela regra imposta e repetirem a brincadeira ou o jogo de forma mecânica; essa transformação que ocorrerá quando a liberdade é facilitada pelas crianças com menos experiências em que as crianças com mais habilidades passem a ajudarem umas às outras, o senso de cooperação, de responsabilidade, de ajuda mútua, fará com que essas experiências contribuam para o processo daqueles que ainda não alcançaram o nível seguinte.

É importante ressaltar no que se refere Kishimoto (2010, p.2), de que a seleção de brincadeiras jogos, tenham a capacidade de inclusão e garantir a segurança das crianças, dando-lhes a oportunidade de ampliar as diversidades raciais, que de forma alguma a ludicidade proposta não seja objeto de censura, que não induza a preconceitos de gênero, raça, cor, etnia, classe social, que também não seja objeto de multiplicação a violência por meios de atividades que propiciem esses tipos de comportamento, outrossim, que a brincadeira o jogo, seja motivo de inclusão a todas as crianças tidas normais para os padrões de ensino, bem como as com necessidades especiais de acordo as legislações vigentes; a ludicidade proposta no corpo escolar, deverá sempre, permear o bem estar, o aprimoramento do aprendizado o desenvolvimento e superação das adversidades advindas na dificuldades no ensino -aprendizagem.

Seguindo o autor, podemos percebemos que a criança quando participa de atividades sejam elas lúdicas com intuito de melhorar a qualidade e superar as deficiências do ensino-aprendizagem ou recreativas como forma de lazer, quando se propõe experiências que estimulem de alguma forma qualquer tipo de violências ou até mesmo a separação por condição física (Kishomoto, 2010).

Assim por diante, a criança sendo incluída no lúdico praticando a brincadeira e desenvolvendo as fazes nas dificuldades, ocorre o processo de superação, de evolução

ante os desafios apresentados e propostos, que o olhar do profissional deverá ser analítico nessa ocasião, haja vista, ela não está inserida apenas no passa tempo, mas em condições propícias para que o jogo, brincadeira, atividade seja desempenhada, o processo de cognição e desenvolvimento do ser, estão em constante crescimento, sendo agregado o momento do pensar e agir, o momento da crescente aprendizagem com as falhas, o reinício para o tentar de novo diante dos desafios, o intelecto, as emoções se aprimoram para a realização e conclusão do desafio.

É importante ressaltar a relevância da capacitação dos professores e gestores a entenderem e perceberem que o desenvolvimento da criança está inter-relacionado intrinsecamente ao aprendizado desde o primeiro dia de vida da criança, não há o que se falar em aprendizado somente quando do ambiente escolar. Da mesma maneira, afirma Vygotski (2010) “...aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro ano de vida da criança” (VYGOTSKI, 2010, p. 57).

Essa reflexão nos remete que a forma como o profissional, nesta ocasião sendo da educação, aplicará a ludicidade e as ferramentas as quais escolher, obterá resultados mais satisfatórios, pois, a ludicidade permite uma ilimitada corrente de possibilidades quando da sua aplicação em relação ao ensino e aprendizagem, priorizando a liberdade da criança na hora de escolher em que jogo ou brincadeira participar, dando a condição delas se desenvolverem e criarem novos espaços ou até mesmo condições para que aquela ludicidade seja aplicada, através de suas vivências e experiências no particular e em conjuntura com o coletivo.

Conforme o sugerido por Kishimoto (2010, p.113): “...atuação do professor incide sobre a valorização das características e das possibilidades dos brinquedos e sobre possíveis estratégias de exploração”.

Nesse sentido, a sugestão que a Escola será e terá um ambiente propício para serem desenvolvidas, devido congregar várias crianças que se encontram no mesmo lugar e horário, por dia definidos da semana, ali a troca de relações sociais é facilitada devido a aproximação com o coletivo escolar, e essa convivência traz a cada indivíduo a função de construir e direcionar cada sujeito.

Na escola, o aprendizado é parte integrante do espírito de desenvolvimento de uma sociedade, nessa, sendo oportunizado para as crianças o início dessa evolução, na conjuntura em que cada professor terá a importância nesse processo, oportunizando como parte do corpo da escola a possibilidades de novas conquistas no desenvolvimento humano

de cada criança sugerindo atividades lúdicas para elas conseqüentemente estimulando tarefas que essas propiciem o domínio de cada comportamento, repetidas vezes, que essas sejam capazes da criação de mecanismos para reconstrução de ações, pensamentos em cada situação exposta durante o processo de desenvolvimento infantil.

É afirmado por Vygotski (2010),

[...] a criação e o uso de vários estímulos artificiais, desempenham o papel de auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas” (VYGOTSKI, 2010, p.52).

Assim que o ambiente familiar ou a escola influenciará diretamente nos estímulos e na criação de ferramentas internas de tomadas de decisões a partir de cada momento vívido pela criança.

Quando da prática pedagógica aplicada pelos professores, a atenção devida a diversidade de formas de linguagem em que a criança expressa o seu entendimento e o seu conhecimento em relação ao que se aprende, logo, não se pode pensar que a criança utiliza-se apenas da fala para se comunicar; a criança utiliza desde a fala, a palavra escrita ou rabiscada, gestos, danças, músicas, pinturas dentre outras expressões são formas e oportunidades que permeiam a aplicabilidade do lúdico no campo escolar.

Não podemos limitar a visão do lúdico somente no ambiente escolar, sugestão que seria desenvolvido com maior frequência e de suma importância como disposto nesse artigo é claro, contudo, entende-se pelo que aponta Soares (2010, p.18), que o lúdico é multidisciplinar e passa por todas as faixas etárias do ser humano, desde a sua infância até a terceira idade.

Jogos, brincadeiras, exercícios, atividades que estimulem não só a capacidade intelectual de cada aluno/indivíduo, como também o desenvolvimento cognitivo e motor, dentro do contexto a ser exposto, sendo praticado atividades em grupo ou em duplas, para se estimular a desenvoltura de cada participante diante dos desafios a serem propostos, sejam no ambiente escolar, em seus vários níveis de ensino, principalmente para as crianças, ocasião esta que, quando a criança se ver sozinha a desempenhar uma determinada tarefa, existe um processo de esforço e raciocínio de acordo com o nível mental dela, ao passo que as atividades forem propostas em grupos, despertarão várias

produções de conhecimento mútuos que são manifestadas de forma mais acentuada quando existe o envolvimento do lúdico e crianças sejam elas da mesma faixa etária e também com a inclusão de crianças com necessidades especiais para o ensino-aprendizagem, uma vez vivida essas experiências, a criança de forma individualmente acrescentará as suas experiências de aprendizado/desenvolvimento.

Sugere VYGOTSKI (2010, p.60-61):

[...] 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 operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKI,2010, p.60-61).

Quando a prática do lúdico é aplicada de forma para a produção de experiências nas crianças, lhes dando a oportunidade de criar, de respeitar o espaço do outro, de esperar a sua vez, de ajudar se preciso for aquela criança que está com dificuldade no desempenho da tarefa, ao guardar os brinquedos ou terminar a brincadeira dentro do horário proposto pelo professor, não se está apenas utilizando regras sem um princípio norteador, mas, enriquecendo no desenvolvimento social as noções básicas de cidadania juntamente com noções de democracia, no que aponta Kishimoto (2010, p.10).

Da mesma forma aponta Almeida (2007), que a intenção do lúdico sempre deve ser voltada a sua contribuição para a formação do ser humano autônomo com vistas ao desempenho de suas funções sociais como parte de uma sociedade, sabendo respeitar as diferenças de classes de indivíduos através das técnicas lúdicas que contribuirão de modo para o fortalecimento dessas posturas de um indivíduo perante o meio em que ele estará inserido como cidadão.

Importante apontar o que pensa Almeida (2007) que o lúdico não pode ser visto como mera ferramenta de recreação ou divertimento sem um sentido real, deve ser levado sempre em consideração o olhar para o lúdico como uma gama de possibilidades de serem promovidas condições a facilitar o desenvolvimento das faculdades humanas nas suas fases iniciais nas crianças, através do brincar do lazer, da superação, de uma construção ampla de sua personalidade.

Portanto, o brinquedo não é o fator predominante no desenvolvimento da criança, mas o ato de brincar, envolver a criança em atividades lúdicas, participativas, em que essas despertem o desejo da realização do que estará sendo proposto a cada uma, que, mesmo crianças em lugares e condições de insuficiência financeira, falta de assistência com condições de moradia e saneamento básico, temos percebido que o mundo da evolução e da percepção de cada criança é peculiar a fase vívida, fato este, que pode ser percebido crianças nessas condições, sem terem um brinquedo, utilizam da imaginação, com pedras, paus, folhas de árvores e no seu mundo imaginário, é despertado nelas o desejo de brincar, de realizar a necessidade de cada uma em participação.

Assim, nos torna claro indicar o que discerne Almeida (2007) que o lúdico dentro do ambiente escolar, deve ser promovido como forma de prática pedagógicas avançadas para o processo de cada criança, sabendo a escola transmitir esse sentimento aos professores ao ponto que, as propostas lúdicas da escola vislumbrem os anseios dos alunos para a sua fase.

## A CONTRIBUIÇÃO LÚDICA E O BEM-ESTAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De acordo com Feijó (1992): “...que o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente e faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana” (FEIJÓ, 1992, p.61).

Sugere que a visão do profissional em suas variáveis áreas de atuação na escola, sejam ampliadas em relação a facilitação quando do lúdico sendo aplicado em seus segmentos em todos os aspectos que envolvam atividades para o desenvolvimento humano, sendo advindo no decorrer de suas fazes da lactação e da infância ou ainda, até mesmo pós traumas num quadro clínico, alcançará todas as idades de diferentes formas e em vários segmentos profissionais.

E apontado a orientação Vygotski (2010, p.62), da seguinte forma:

[...]se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocar em ação, nunca seremos capazes de entender seus avanços de um estágio para o outro, porque todo avanço está conectado

com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKI, 2010, p.62).

Logo, o autor esclarece que a atividade lúdica quem a capacidade de potencializar dentro do desenvolvimento de cada criança, muito embora que o processo de comparação por vezes apresente alguma dificuldade, mesmo assim, é possível tornar esse aspecto de forma facilitadora e agradável para a criança, que terá os meios para praticar aquilo que já é sabido, bem como a superação do aprendizado naquilo que ainda está se desenvolvendo em suas competências; nessa ótica é apontada a prática lúdica dentro do contexto na comparação como indispensável para a realização e superação das dificuldades.

Brougère (2010, p.65) reflete que a brincadeira aparecerá como atividade que permite a criança a apropriação dos códigos culturais; entendemos que tanto os jogos como as brincadeiras para as crianças são de suma importância, já que é nos primeiros anos de vida da criança que ela se apropria da formação de sua personalidade através das experiências vividas no seio familiar que terão a sua contribuição de como elas irão influenciar na hora de brincarem e como se desenvolverem dentro da escola, é justamente na infância que será introduzida socialmente em diversos ambientes, no caso o escolar será propiciado o lúdico como forma de aprimoramento no seu desenvolvimento e suas dificuldades frente ao ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, sobre as experiências construídas no seio familiar nos primeiros anos de vida, em que a criança traz consigo até o âmbito escolar, quando da somatória dessas experiências, enriquecemos o ambiente social de cada uma delas, pois, a partir de então, a estimulação de respeitar o espaço do outro, de aprender com a outra criança, onde cada vivência em particular terá um significado próprio, singular e quando compartilhado as estruturas de vidas, de afeto, de energia, emoção, motivação ao desempenharem as tarefas, estimulando através do pensar e agir a produção de ações cognitivas produzindo a fala e o raciocínio lógico dentro de um universo peculiar infantil.

O que podemos perceber o que sugestiva Vygotski (2010, p.24): “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações história individual e história social”.

O que nos aponta o entendimento, é que a ludicidade propicia para criança não somente o lado recreativo da brincadeira, mas outros fatores aludidos a evolução da percepção cognitiva das crianças bem como da sua área emocional e física juntamente.

Podendo ser sugerido ao professor que, a vontade do aluno/participante seja estimulada ao ponto que, após a interação e integração sobre o conteúdo proposto, sendo envolvido pela motivação da prática lúdica com a teórica, despertando assim o interesse, sobre algo ou o contexto que ainda poderia sim, ter sido objeto de trauma pedagógico quando do ensino, ou da falha deste na hora e da forma como foi exposto ao indivíduo..

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o apontado neste estudo, tendo como base teórica para as discussões, leva-nos ao entendimento sobre se considerar a importância da aplicabilidade do lúdico como dispositivo teórico-prático para a utilização quando do enfrentamento em diversas dificuldades apresentadas no ensino-aprendizagem no dia a dia das crianças.

Entende-se a ferramenta do lúdico em atividades escolares não somente como uma técnica para as dificuldades ante o ensino-aprendizagem, mas, além desse olhar, percebemos com o estudo, a ludicidade pode propiciar avanços, soluções, terapias, lazer, outrossim, uma melhor qualidade de vida de forma inclusiva para as crianças, observando que, facilitará o seu desenvolvimento cognitivo e psicológico em sua formação quando da infância, que muito irá contribuir as experiências aqui vividas em todas as outras etapas da vida da criança, fazendo uso de criatividade e diversas atividades voltadas a aquisição de habilidades e experiências que tenham ou se desenvolvam quando da experiência lúdica.

Para tanto, temos que sugerir que é fundamental a escola repensar no papel do lúdico para as crianças, não como um mero passa tempo ou preenchimento de horário. Assim, pode se afirmar que o lúdico independentemente da região, país, cultura, está presente de forma intrínseca na vida social das crianças, mesmo nos ambientes extra sala de aula, crianças de várias idades naturalmente incorporam a brincadeira dentro do seu ambiente de aprendizagem, seja ela através de uma atividade de pintura, ou montar, de quebra cabeças para se aprender o vocabulário das palavras, e assim percebemos o lúdico de

forma natural sendo adaptado no dia a dia das crianças por elas mesmas em suas formas de escolherem como e quando irão brincar e de se adaptar a cada novo jogo.

Foi apontado a ludicidade como dispositivo que irá despertar o aprimoramento da aprendizagem, bem como promoverá o desenvolvimento da criança, seja em sua capacidade física motora, através de jogos que requeiram a noção de lateralidade, situação espacial de distância altura, coordenação motora, como também a sua intelectualidade no seu pensar, tomada de decisões, raciocinando de forma a encontrar uma solução para cada problema proposto, cada desafio como ser solucionado de forma completa a ponto da tarefa ser executada e o seu objetivo alcançado, ainda sim no seu lado social nos níveis de relacionamento e introversão com outras crianças dentro do ambiente escolar ou fora dele em seu dia a dia.

Através de nossa pesquisa, constatamos aqui que o lúdico proposto a crianças no seu dia a dia principalmente se tratando do ambiente escolar, teremos uma grande vantagem aonde as atividades lúdicas propiciarão um despertar de mundo para as crianças, facilitando a sua oralidade, lhes possibilitando o apreciar de regras sociais a serem vividas nos ambientes dos quais elas estarão inseridas, sejam estes o escolar ou até mesmo o familiar em seu contexto social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Lingua Portuguesa e Ludicidade: Ensinar Brincando não é Brincar de Ensinar*. Pontífica Universidade Católica de São Pulo, PUC/SP - São Paulo 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei nº 8069/90. MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. Esplanada dos Ministérios - Bloco "A", 5º e 9º andares. Brasília. 13 de julho de 1990.*

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil. D.O.U de 05/10/1988. pág. nº 1. Brasília 5 de outubro de 1988.*

BROUGÉRE. G. *Brinquedos e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, D. M. S. *Psicologia da Aprendizagem*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.



CHATEAU, JEAN. O Jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL. CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. Novembro 2010.

SOARES, Edna Machado. A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional. 2010. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>>. acesso maio de 2023.

VYGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente, Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª Edição Brasileira - SP. 2010.

# A relação entre sociedade e educação no sistema capitalista: aportes teórico-metodológicos das teorias pedagógicas

## Autoras:

### Maria Núbia de Araújo

Doutoranda e Mestra, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação (CED-UECE)

### Iara Rute Morais de Oliveira da Silva

Mestranda, PPGE-UFC. Especialista em Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE)

### Liária de Sousa Bezerra

Especialista em Alfabetização e Multiletramento, UECE

### Luciana de Souza Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação, World University Ecumenical (WUE). Especialista em Ciências da Religião pelo Instituto de Ciências da Religião (ICRE)

### Leopoldina Maria Aragão Maciel

Especialista em Psicopedagogia, UECE

### Terezinha Alves Farias Lima

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação, World University Ecumenical. Especialista em Psicopedagogia (UECE)

DOI: 10.58203/Licuri. 20666

## Como citar este capítulo:

ARAÚJO, Maria Núbia *et al.* A relação entre sociedade e educação no sistema capitalista: aportes teórico-metodológicos das teorias pedagógicas. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Estudos e Tendências da Educação do Século XXI**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 210-221.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

O artigo tem por objetivo analisar a relação entre educação e sociedade no capitalismo, com base nas teorias pedagógicas. O texto socializa discussões realizadas pelo Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB), está organizado em três partes: a primeira analisa a relação entre a sociedade e a educação, a segunda trata das teorias não-críticas e a terceira aborda as teorias crítico-reprodutivistas e elucida distintas vertentes da teoria pedagógica e suas características no capitalismo. A metodologia, de natureza bibliográfica e empírica, com base na perspectiva crítica-dialética de leituras dos autores: Althusser (2008), Bourdieu; Passeron (2014), Baudelot; Establet (1971), Marx (2017; 2007), Saviani (2013; 2021), Tonet (2005) e discussões desenvolvidas por professoras e pesquisadores da Educação Básica e do Ensino Superior. A coleta de dados foi realizada durante os encontros virtuais do grupo referido, partindo do debate das questões sobre os fundamentos da educação, da formação de professores e pedagogos brasileiros e da relação teoria-prática na atuação docente presente nas diferentes pedagogias e teorias educacionais. Dentre os resultados apresentados no estudo contemplamos formulações, cuja análise do complexo da educação, considera a concreticidade das relações socioeconômicas e as manifestações históricas de ideias educacionais e pedagógicas voltadas para o processo de transformação social.

**Palavras-chave:** Sociedade de classes. Pedagogia. Educação escolar. Teorias não-críticas. Teorias Crítico-Reprodutivistas.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a relação entre educação e sociedade no sistema capitalista, abordando os aportes teórico-metodológicos e manifestações no âmbito das teorias pedagógicas. Desse modo, socializa parte das discussões e análises das atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB), vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas: Trabalho, Educação e Sociabilidade da Linha de Pesquisa Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

As atividades do grupo se direcionam para a compreensão da realidade educacional em nosso país referente às relações entre trabalho, educação e sociedade; pedagogia e escola, com foco nas contribuições teóricas do pensamento pedagógico sob a base da perspectiva crítico-dialética. Esta pesquisa torna público as ações realizadas no interior do referido grupo, que tem como finalidade compreender a Pedagogia e a formação humana, sob os pressupostos de uma educação emancipadora.

Entendemos que as concepções de ser humano e de mundo, diante de quebras e rupturas históricas, impõem as ideias educacionais vigentes fortemente influenciadas por práticas educativas que caminham em um percurso histórico-social na contramão de uma educação emancipatória. Nesta direção, visamos discutir o papel desempenhado pelo professor no interior dessas teorias pedagógicas, no âmbito da sociedade do capital, cuja função preponderante da educação é responsável pela reprodução social (MÉSZÁROS, 2008).

A reflexão sobre as concepções das teorias pedagógicas e da prática docente no contexto contemporâneo, se faz necessário situar as diversas concepções e correntes teóricas diante do modo de produção e reprodução da vida social, ou seja, em que medida tais abordagens contribuem ou não para o desvelamento das contradições inerentes a esta forma de (des) organização da vida. Neste sentido, vale ainda evidenciar que a educação, caracteriza-se predominantemente como um complexo responsável pela reprodução social, em suas relações mais gerais e essenciais na sociedade de classes.

O estudo das teorias pedagógicas, no quadro das tendências hegemônicas no campo da educação brasileira indica o caminho para [...] “a abolição do monopólio minoritário classista da cultura, do conhecimento, da literatura, das artes, da filosofia e da ciência”

(LOMBARDI, 2008, p. 21). Uma educação ou pedagogia capaz de reunir diversos elementos em torno de si, somente será possível com a análise concreta do presente enfrentando as políticas educacionais que se limitam a reprodução das relações sociais alienadas e questionam a necessidade de uma educação emancipatória.

O artigo está organizado em duas partes: A primeira analisa as teorias não-críticas e a segunda parte aborda as teorias crítico-reprodutivistas, aportes teóricos e as características gerais na sociedade capitalista. Esse trabalho é resultado de encontros do grupo aludido que constitui um procedimento metodológico de nossas pesquisas na pós-graduação sobre os fundamentos da Pedagogia no Brasil (ARAÚJO, et al, 2023).

A pesquisa possui metodologia de natureza empírica e bibliográfica, fundamentada na perspectiva crítica-dialética, com base nas leituras e análises de autores que discutem a temática aludida, tais como: Althusser (2008), Bourdieu; Passeron (2014), Baudelot; Establet (1971), Marx (2007), Saviani (2013; 2021), Tonet (2005) as investigações vêm sendo desenvolvidas por professoras e pesquisadores da Educação Básica e do Ensino Superior. A coleta de dados foi realizada durante os encontros virtuais do grupo. Os debates e questões elencadas tratam dos fundamentos da educação, da formação de professores e pedagogos brasileiros nas diferentes pedagogias e teorias educacionais, bem como a discussão da relação teoria e prática na atuação docente. O quadro teórico deste estudo contempla formulações de autores que discutem a temática aludida, cuja análise do real do complexo da educação, considera como ponto de partida a concreticidade das relações socioeconômicas e as manifestações históricas de ideias educacionais e pedagógicas direcionadas à superação da sociedade capitalista.

O objetivo geral do estudo é analisar as teorias pedagógicas no sistema capitalista com base nos aportes teórico-metodológicos da relação entre educação e sociedade.

## **A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE DE CLASSES NAS TEORIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DOCENTE**

Nas diversas sociedades as concepções de conhecimento encontram-se atreladas aos interesses da classe dominante, isto é, daqueles que desejam manter-se no poder impossibilitando e/ou restringindo a inclusão dos não proprietários ao acesso do conjunto de conhecimentos socialmente construídos e sistematizados. Marx (2007, p. 93), nos alerta

que, “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real.”

No capitalismo as relações sociais são fundadas a partir do trabalho explorado, da propriedade privada e da concentração da riqueza em poucas mãos e, por conseguinte, a educação se constitui em um dos mecanismos para a reprodução de tal exploração, voltando-se para a adequação dos interesses privados sobre democracia, cidadania e participação a fim de garantir a permanência e hegemonia capitalista (TONET, 2005).

A análise das teorias pedagógicas e prática docente é ancorada no trabalho, cujo processo de intercâmbio entre o homem e a natureza produz novos objetos e novos sujeitos. O ser humano “A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos.” (MARX, 2017, p. 255).

A formação humana é produzida pelo trabalho, pois ao agir sobre a natureza o ser social modifica a si mesmo “a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.” (MARX, 2017, p. 255). O conjunto dessas objetivações produzidas historicamente pela humanidade será transmitido às novas gerações por meio da educação, cuja atividade torna-se uma mediação particular entre o indivíduo e o gênero humano na reprodução da sociedade.

A compreensão dos fundamentos da sociedade capitalista deve ser assimilada com base no entendimento do processo de produção e reprodução, da dinâmica e contradição entre capital-trabalho-Estado, da relação com a sociedade com os demais complexos sociais. A educação, neste cenário, ocupa um lugar especial no processo de formação humana, em geral, e de modo específico na formação docente. Partindo dessa premissa, abordamos o papel do professor frente às diversas concepções pedagógicas, considerando suas relações mais gerais e essenciais na sociedade de classes (ARAÚJO, 2017).

O contexto contemporâneo impõe diversas exigências à atividade docente. Estas estão relacionadas ao processo de transformação do mundo do trabalho, em que a escola passa por uma transformação e adaptação aos ditames do processo sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentido, a compreensão da função social da educação, da escola e do papel do professor são essenciais para desvelar a inter-relação entre educação com os demais complexos da vida social e de sua associação com a reprodutibilidade social.

A educação tem um papel predominantemente reprodutivo para atender à lógica capitalista. O educador, diante da atual forma de desenvolvimento, é desapropriado de sua prática pedagógica, sendo compelido a realizar tarefas burocráticas, comprometendo sua autonomia, pois a função que o professor desempenha refere-se às atividades docentes em que o trabalho se encontra cada vez mais estranhado e, por isso, distante do desvelamento para a superação de tais reproduções.

O entendimento da forma de sociabilidade burguesa, que tem por premissa a mobilização de competências e habilidades que irão gerir os conteúdos em sala de aula, corresponde a um modelo de ser humano que deseja se formar para o mundo do trabalho. Para tanto, é fundamental a compreensão das tendências pedagógicas para refletirmos sobre a concepção da educação, que concebe uma teoria de ensino implicada nas práticas docentes. Assim, destacamos, no Brasil, os estudos de Saviani (2021), cujo autor referenciado por suas formulações acerca das concepções pedagógicas, da relação entre escola, sociedade e papel do professor diante desta dinâmica.

## TEORIAS NÃO-CRÍTICAS: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA SOCIEDADE CLASSISTA

Saviani, na obra *Escola e Democracia* (2021) discute as contribuições das teorias pedagógicas para a educação brasileira e organiza essas ideias em dois grupos: No grupo um, as Teorias não-críticas o autor discute o funcionamento da escola e sua relação com a sociedade e o papel do professor nas seguintes Pedagogias: a) Tradicional; b) Nova; c) Tecnicista. No grupo dois expõe as Teorias Crítico-Reprodutivistas: 1) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; 2) Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado; 3) Teoria da escola dualista.

A Pedagogia Tradicional é definida pelo aprender a conhecer. “A escola surge como um antídoto à ignorância”, logo, se constitui como “um instrumento para equacionar o problema da marginalidade”. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2021, p. 05).

Essa teoria tem na escola a função de transformar o indivíduo em cidadão, ao mesmo tempo em que o torna o próprio agente responsável pelo fracasso escolar. Quanto ao papel do professor, de centralizador do conhecimento, a ele cabe apenas a transmissão

de conteúdos e conceitos. O aluno é limitado ao receptor dos conhecimentos e não há reflexão crítica ou troca entre professor-aluno no ato de aprender.

Na Pedagogia Nova, desenvolveu-se uma teoria da educação onde suas formulações apoiavam-se nas formulações de outros conhecimentos oriundos da biologia, psicologia e sociologia. A escola, nessa esteira de pensamento, mantém como objetivo a superação das desigualdades sociais, pois compreende-se uma relação de autonomia entre educação e sociedade. Nessa perspectiva, o importante é o aprender a aprender. Nessa perspectiva a Pedagogia Nova realiza críticas à Pedagogia tradicional e inicia uma empreitada apresentando uma nova maneira de pensar a educação, a escola e o papel do professor.

Para o movimento escolanovista o marginalizado é o “rejeitado”, o “anormal”. Cabe à educação, a função de harmonizar as desigualdades sociais, [...] “a educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade [...]” (SAVIANI, 2021, p. 7). O aluno passa a ser o centro da educação e o professor torna-se um mediador desse processo. Esta pedagogia não obteve o alcance dos sistemas escolares no nosso país, pois o custo para sua efetivação era mais elevado, restringindo suas iniciativas às escolas experimentais.

Já na Pedagogia Tecnicista, ancorada pelo aprender a fazer, a função do professor e do aluno são secundarizadas no processo de ensino. O objetivo é promover a racionalização dos conteúdos, formar os indivíduos para a realização de atividades operacionais, isolando e excluindo aqueles que são improdutivos. Para Saviani (2021), a educação nessa teoria proporciona um eficiente treinamento e capacitação para a execução das múltiplas tarefas determinadas e mantenedoras do status quo pelo sistema social.

A concepção de educação funciona como um subsistema para manter o equilíbrio social no qual está inserida, remodela e reforma o ensino baseado nos princípios de meritocracia e empreendedorismo. No Brasil, atualmente identificamos como expressão dessa teoria, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica, através das competências e habilidades a serem desenvolvidas no sistema educacional. (BRASIL, 2018). Tal política educacional burocratiza os processos de organização das atividades educativas e do trabalho pedagógico. A abrangência dessas orientações encontra-se desde o planejamento à formação inicial e continuada de professores, incide ainda na elaboração

dos materiais e recursos didáticos, com forte invocação ao fetiche das novas tecnologias levado a cabo pelo ensino híbrido.

## TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS: APORTES TEÓRICOS E CARACTERÍSTICAS NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A discussão das teorias crítico-reprodutivistas, suas características gerais compreendem as manifestações na sociedade capitalista. Conforme Saviani (2021), as teorias com maior repercussão mundial e influência na América Latina que obtiveram nível de formulação teórica são: a) teoria do sistema de ensino como violência simbólica; b) teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE); c) teoria da escola dualista.

A escola em sua origem possuía uma função equalizadora, atualmente vem se tornando discriminadora e repressiva. Os autores analisados por Saviani (2021) apontam que as reformas escolares fracassaram, resultando cada vez mais, evidentemente, o papel da escola em reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Saviani (2021) discorre dois grupos de teorias educacionais. O primeiro grupo das teorias não-críticas concebe a educação como desvio da marginalidade, conforme explicitado pelo próprio autor:

[...] o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. (SAVIANI, 2021, p. 13).

O segundo grupo concebe a sociedade estruturada pela divisão entre classes antagônicas, cuja relação é com base na força do poder material, manifestada nas condições de produção da vida material. Assim, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. A classe dominante detém maior força e apropria-se dos resultados da produção social, em consequência, relega os demais à condição de marginalizados.



Saviani (2021) postula três teorias com maior repercussão e elaboração no âmbito das teorias crítico-reprodutivistas, são elas: 1) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; 2) Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado e 3) Teoria da escola dualista. Essas teorias foram desenvolvidas na França, no contexto de efervescência sociopolítica do movimento estudantil francês ocorrido em maio de 1968, cuja finalidade foi questionar o papel das instituições e a tecnocratização do saber, denunciar a falsa neutralidade e objetividade do saber, perante a reprodução das desigualdades históricas e a manutenção do status quo.

As teorias crítico-reprodutivistas consideram as determinações sociais, os limites impostos à educação, mantendo-a como um instrumento de marginalização. Todavia, o complexo educacional tem por objetivo intervir na realidade para a transformação e a melhoria desta sociedade, na qual as injustiças estão ainda presentes. Tais teorias compõem o segundo grupo de tendências tratadas por Saviani (2021), como críticas, uma vez que consideram a impossibilidade de compreensão da educação fora dos seus condicionantes sociais. Há, portanto, uma dependência desta mesma educação para a reprodução da sociedade posta pelo sistema capitalista baseada na desigualdade, na divisão de classes e reprodução do discurso dominante, de modo que se mantenham intactas as formas de organização social capitalista.

A escola nas teorias crítico-reprodutivistas não possui o papel de solucionar os problemas da marginalidade, mas de reproduzir e legitimar as desigualdades sociais da sociedade capitalista, diferentemente do primeiro grupo de teorias não-críticas que inclui: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, em que a escola surge para suprimir o problema da marginalidade difundindo a instrução e transmitindo os conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2021).

A primeira tendência, denominada de Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, elaborada por Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron, traz informações pertinentes quanto ao entendimento do conceito de violência simbólica como poder e impõe significações como legítimas, disfarçando as relações de força da classe dominante.

A abordagem do sistema de ensino como violência simbólica possui várias funções: de comunicação, de inculcação de uma cultura legítima, de seleção e de legitimação circunscrevendo a análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura entre as classes sociais, compondo o ponto central dessa teoria como a produção contínua de

crenças, na qual o processo de socialização levam os indivíduos a se posicionarem no campo social, seguindo critérios e padrões do discurso dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014). A reprodução de ideias dominantes é posta nesse sistema de ensino como modalidade de violência simbólica, como a manifestação do conhecimento através do reconhecimento da legitimidade do discurso dominante. Portanto, é

[...] um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. [...] A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. (SAVIANI, 2021, p. 15).

O sistema de ensino, partindo dessa perspectiva, reproduz esse tipo de violência por meio da Ação Pedagógica (AP), exercida na Autoridade Pedagógica (AuP) sendo uma imposição arbitrária da cultura da classe dominante. A escola e seus profissionais são reprodutores dessa ideologia, que segue internalizada na prática educacional. A escola mantém e impede, dentro da perspectiva dessa teoria, uma mudança social ou de marginal, legitimando a sua função de marginalização e reforçando o domínio sobre as classes dominadas e o aprofundamento das desigualdades sociais, que é vista dentro do processo de ensino como uma modalidade de violência simbólica.

A segunda teoria chamada de Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) foi sistematizada por Louis Althusser (1918-1990), reúne um estudo sobre o funcionamento do poder e os aparelhos geradores de ideologia: o sistema das diferentes igrejas, a escola, a família, a justiça, a imprensa, o rádio, a televisão e o esporte, entre outros. A escola se constitui em um instrumento de reprodução das relações de produção capitalista. Para isso, ela toma a si todos os estudantes de todas as classes sociais para inculcar-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (ALTHUSSER, 2008).

A terceira, Teoria da escola dualista sistematizada por Christian Baudelot e Roger Establet na obra *A escola capitalista na França* de 1971 com a crítica aos seus compatriotas Bourdieu e Passeron. A escola inculca a ideologia burguesa e reproduz as relações de dominação de classe. Isso ocorre em toda a sociedade. A reprodução dessa concepção ocorre tanto nos membros da classe dominante, quanto nos membros da classe dominada, ou seja, do próprio operariado (SAVIANI, 2013). Segundo esse grupo de teorias, a escola é dividida em duas que correspondem à divisão da sociedade em duas classes antagônicas: a burguesia e o proletariado.

A escola é um aparelho ideológico do Estado, serve como reprodutora das relações capitalistas, desse modo, ela cumpre o papel de formar a classe trabalhadora e inculcar a ideologia dominante. Com isso, a burguesia admite que existe uma ideologia do proletariado fora da escola, impedindo o desenvolvimento dessa ideologia proletária. Assim, a escola tem um fator de marginalização da cultura proletária bem como da cultura burguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre as teorias da educação e as teorias pedagógicas são pressupostos para entendermos a estrutura e a organização da educação brasileira, assim como as formulações específicas de cada teoria e suas contribuições no debate pedagógico contemporâneo. Em síntese as teorias não-críticas formam o grupo de teorias e concebem a marginalidade como um desvio, elegem a educação como saída e a conferem o papel de corrigir essa questão. A marginalidade é um problema social e a educação dispõe de autonomia em relação à sociedade para eliminá-la.

As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, explicam a razão e o fundamento do suposto fracasso escolar, como aquilo que se julga ser uma disfunção, tais teorias afirmam, ser ao contrário que a real função da educação é manter a lógica da classe dominante reproduzindo seus ideais, impedindo a ideologia do proletariado, sua luta revolucionária pela transformação e queda da sociedade capitalista.

A compreensão da educação e das teorias pedagógicas no Brasil fundamenta-se em estudos histórico-filosóficos em que a reflexão aprofundada das categorias sociais, educação e de formação de professores, sendo indispensável no entendimento das

mediações entre os complexos sociais. A função social da educação implica no processo histórico de reprodução do capital, como forma de refletir as condições, as possibilidades e os limites do trabalho docente em que a educação possa se constituir em um mecanismo articulado às lutas sociais mais amplas e por isso emancipatórias de transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado in: Sobre a reprodução. tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARAÚJO, Maria Núbia de. GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. RABELO, Josefa Jackline, SANTOS, Marismênia Nogueira dos. A destruição do curso de pedagogia no Brasil frente às determinações do capital. In: Anais do Seminário Nacional de Pedagogia. João Pessoa (PB) UFPB, 2023. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/i-seminario-nacional-de-pedagogia-307599/616974-A-DESTRUICAO-DO-CURSO-DE-PEDAGOGIA-NO-BRASIL-FRENTE-AS-DETERMINACOES-DO-CAPITAL>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

ARAÚJO, Maria Núbia de. Fundamentos históricos e filosóficos do Curso de Pedagogia no Brasil e as implicações para a formação docente. [recurso eletrônico] 164f. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83039>> Acesso em: 19 jun. 2023.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. L'École Capitaliste en France. Paris, François Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)> Acesso em: 24 maio. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval. (Organizadores). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2008.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. 604 p.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 44<sup>a</sup> ed. revista. Campinas, SP: Autores associados, 2021. (Coleção educação contemporânea). 108 p.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea). 137 p.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: ed. Unijuí, 2005. 256 p. (Coleção fronteiras da educação).

# História da formação de professores no Brasil e as determinações do capitalismo na educação

## Autores:

### Iara Rute Morais de Oliveira da Silva

Mestranda - Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Ensino na Educação Básica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual do Ceará (UECE).

### Rosângela Ribeiro da Silva

Graduada em Pedagogia - UFC. Mestre em Educação - UFC. Doutora em Educação Brasileira - UFC. Professora da Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro-Brasileira.

### Luciana de Souza Silva

Mestranda em Ciência da Educação - World University Ecumenical. Especialista em Ciências da Religião - Instituto de Ciências da Religião. Licenciada em Pedagogia - UECE.

### Kevin Cristian Paulino Freires

Graduando de Licenciatura em Matemática - IFCE e do Curso de Pedagogia - Universidade Única de Ipatinga. Professor do programa Pró-técnico em Fortaleza.

### Leopoldina Maria Aragão Maciel

Especialista em Psicopedagogia - UECE.

### Iran Débora da Silva

Graduada em Pedagogia - UECE. Professora de São Gonçalo do Amarante-Ce.

DOI: 10.58203/Licuri. 20667

## Como citar este capítulo:

SILVA, Iara Rute Morais de Oliveira *et al.* História da formação de professores no Brasil e as determinações do capitalismo na educação. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 222-237.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Este artigo objetiva abordar a natureza onto-histórica do trabalho e educação, bem como, analisar dimensões teóricas das concepções da Pedagogia Brasileira, no campo da formação de professores no Brasil. O texto está organizado em duas partes: a primeira discute o capitalismo em crise, as influências na educação e a segunda trata do ensino superior e a formação do pedagogo brasileiro. A metodologia adotada para esta pesquisa é a análise bibliográfica e documental, e parte de leituras clássicas e contemporâneas que alicerçam essa abordagem numa perspectiva crítica-dialética dos momentos históricos sobre a formação de professores. No contexto da crise estrutural do sistema vigente, busca-se caracterizar os conceitos de trabalho, educação e a relação que estes exercem no modelo de escola preconizado pela chamada sociedade do conhecimento, assim como, a lógica perversa de seu dualismo caracterizada por uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento para os pobres, mantenedora das desigualdades sociais. Dentre os resultados do estudo, destacamos as influências dos modelos de formação de professores e inserção da pedagogia do aprender a aprender, cujas evidências das reformas e documentos são norteadores das políticas neoliberais e apontam vínculos de uma educação voltada para a reprodução da sociedade capitalista.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Formação Docente. Pedagogia. Trabalho.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem a pretensão de abordar a natureza onto-histórica do trabalho e da educação, na formação de professores, em seu processo ampliado de reprodução do capital, na crise estrutural do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011). As discussões aqui tecidas partem dos estudos empreendidos no Grupo de Estudos; História, Educação e Pedagogia Brasileira, vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas: Trabalho, Educação e Sociabilidade da Linha de Pesquisa Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE.

A história da produção das riquezas na sociedade capitalista está, intrinsecamente, ligada às formas de apropriação do resultado do trabalho alheio (Marx, 2008) por uma parcela da sociedade; a elite dominante de cada período histórico da humanidade, que detém o controle dos meios de produção, pela acumulação do excedente da produção no ato do trabalho na sociedade dividida em classes. O trabalho é, pois, de acordo com Marx (2008, p. 60) “o valor que aparece na mercadoria”, sendo o único valor a ser considerado nessa relação de produção de valor, pois não se considera nesta o dispêndio de força de trabalho humana, muito menos a forma como esta força foi despendida para sua realização, tampouco o “trabalho humano que neles se armazenou” (MARX, 2008, p. 60).

Nesse sentido, quem domina os meios de produção, também detém o conhecimento e não o divulga no intuito de prolongar ao máximo a ignorância das massas e garantir sobre essas uma situação de dominação e exploração. Por isso, o processo educativo sofre e produz grandes mudanças sociais e políticas. Como os interesses não são comuns a todos, a educação, que era única e igualitária numa sociedade, também, igualitária, que ao ser dividida em classes sociais, passou a ser discriminatória, privilegiando as classes dominantes que a conduziam conforme seus interesses.

É importante ressaltar que a análise das políticas sociais e educacionais na contemporaneidade direcionada para o atendimento à classe trabalhadora, especificamente, para a formação de professores no Brasil evidenciam os desdobramentos da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). As políticas educacionais deverão ser articuladas aos documentos devidamente referendados, a exemplo; a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Assim, temos por objetivos analisar a formação de professores na crise estrutural do capital na contemporaneidade; caracterizar os conceitos de trabalho e educação e a relação que estes exercem no modelo de escola dualista; conhecer brevemente o percurso da história do ensino superior no Brasil e os modelos adotados para a formação de professores e o curso de pedagogia.

## METODOLOGIA

A pesquisa possui um caráter teórico-bibliográfico, no qual se pode encontrar o arcabouço categorial que está na base das relações onto-históricas entre trabalho, educação e reprodução social, com os capítulos I e V, d'O Capital de Marx (2008), as contribuições em Para Além do Capital, de István Mészáros (2011), bem como dos documentos oficiais como, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC- Formação (BRASIL, 2019), que fundamentam a discussão em torno das relações entre a crise do capitalismo contemporâneo e a educação.

Optamos pela metodologia de pesquisa bibliográfica e documental por ser capaz de oferecer dados antigos e atuais de extrema relevância, além de ser importante para a fundamentação teórica sobre o tema.

## O CAPITALISMO EM CRISE E A EDUCAÇÃO

Os conceitos de trabalho e educação devem ser abordados historicamente vinculados aos modos de produção, cuja forma de vida da sociedade atual é regida pelo sistema capitalista, em que o desenvolvimento das forças produtivas entra em contradição com o desenvolvimento dos meios de produção. Esse sistema teve início no fim da Idade Média (1453), fortaleceu-se e espalhou-se pelo mundo na era Moderna com o processo desencadeado pela Revolução Industrial e a Revolução Francesa em 1789 até se tornar hegemônica e dominante atualmente.

O modo de produção capitalista tem por base a relação de compra e venda da força de trabalho instaurando, desse modo, uma nova forma de exploração do homem pelo outro. Esta relação de compra e venda se dá em um mercado mundial, regido pelo capitalismo, no qual a força de trabalho humano é considerada uma mercadoria, não uma mercadoria



qualquer, pois ela é a única que cria valor. Esse valor criado pelo trabalho do homem é a produção do excedente, que Marx denominou de mais-valia, a qual é apropriada pelo capitalista.

Compreendemos que, o trabalho em Marx é a base da realização humana, todavia no sistema capitalista o trabalho passa por uma cruel distorção sendo utilizado para produzir riquezas ao burguês. Contudo, como todo sistema histórico humano, o capitalismo é repleto de contradições e crises.

Considerando o contexto do século XX, a partir de 1970, o capitalismo se viu mergulhado em uma nova crise, sem precedentes, que se manifesta mais forte, causada pela exaustão do modelo de produção fordista-taylorista. Forçando o capitalismo a se renovar buscando novas áreas de atuação. Segundo Marx e Engels (2008, p. 18-19):

Nas crises irrompe uma epidemia social que em épocas anteriores seria considerada um contrassenso - a epidemia da superprodução. A sociedade se vê de repente em uma situação de barbárie momentânea: a fome e uma guerra geral de extermínio parecem cortar todos os suprimentos de meios de subsistência, a indústria e o comércio parecem aniquilados, e por quê? Porque a sociedade possui civilização demais, meios de subsistência demais, indústria e comércio demais. As forças produtivas de que dispõe não servem mais para promover as relações burguesas de propriedade; ao contrário, elas se tornaram poderosas demais para tais relações, sendo obstruídas por elas; e tão logo superam esses obstáculos, elas desorganizam a sociedade e colocam em risco a existência da propriedade burguesa. As relações burguesas se tornam estreitas demais para conter toda a riqueza por elas produzida. Como a burguesia consegue superar as crises? Por um lado, pela destruição forçada de grande quantidade de forças produtivas; por outro, por meio da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa de mercados antigos. Através de quê, portanto? Da preparação de crises mais gerais e violentas e da limitação dos meios que contribuem para evitá-las.

Segundo Jimenez (2001) o capitalismo procura se reerguer buscando sempre a acumulação privada do capital. Nas palavras da autora: “Como não poderia deixar de ser, sobrou para os trabalhadores, o ônus de tal reestruturação.” (JIMENEZ, 2001, p. 94) Nestas

condições os trabalhadores perdem benefícios conquistados nas lutas ocorridas na história.

Vale lembrar que o sistema capitalista tem incorporado inovações tecnológicas no modo de produção nos permitindo alcançar formas diferentes de produzir. Porém, todo esse progresso tecnológico tem na verdade escondido a realidade da vida do trabalhador “forjando um cotidiano de profundas adversidades, expulsando um contingente assombrosamente significativo de trabalhadores do mundo da produção” (JIMENEZ, 2001, p. 77), aumentando vertiginosamente o número de desempregados. De fato, o avanço tecnológico será um fator positivo para a emancipação humana desde que o mesmo não seja administrado pela classe dominante.

Concordamos com Jimenez (2001) quando ela traz a, questão do “discurso ideologicamente falseador sobre o caráter das fabulosas transformações que têm marcado a face do capitalismo contemporâneo”, onde se tem apregoado um discurso sobre o fim da sociedade do trabalho e implantado a sociedade do conhecimento. Conforme o modo de pensar dominante, vivemos um momento glorioso, na qual a globalização acabou com a luta de classe e a liberdade mercadológica possibilitou a prosperidade.

Nessa ótica capitalista, cabe à educação a função de preparar os indivíduos a exercer de forma qualificada uma determinada profissão. Todavia, isso trouxe para essa sociedade classista um desafio: “Como oferecer educação formal, escolar aos trabalhadores, (requerida pelas características da produção) e, ao mesmo tempo, manter sobre estes, a dominação.” (JIMENEZ, 2001, p. 75).

Assim sendo, a classe dominante se utiliza do artifício da escola dualista, uma voltada para a educação da elite, da classe dirigente, na qual é oferecida uma educação intelectual; e a outra a escola do povo, no qual é ofertada uma educação voltada para as tarefas manuais, para o trabalho. Como dito antes, a educação defendida por Marx “longe estava de significar a defesa de uma instrução profissionalizante destinada à mão de obra ligada às funções subalternas” (JIMENEZ, 2001, p 70).

A escola ofertada ao povo apresenta um ensino empobrecido e superficialmente descontextualizado da realidade social do aluno, como dito por Freire (1986), os conteúdos são como colchas de retalho descontextualizado do real. Sendo distanciada do ensino a formação cultural, espiritual, físico e mental, a formação plena do ser humano. Segundo Chagas (*et al.* 2012, p. 47) “a escola funciona como meio de introjeção da lógica competitiva do capitalismo em crise”.

A partir da década de 1970 o capitalismo se utiliza da educação transformando-a em mercadoria regida pelo Banco Mundial. Essa instituição financeira foi criada em 1944 com o intuito de reerguer os países saídos da Segunda Guerra Mundial. Porém, seus critérios e objetivos foram delineados pelos Estados Unidos.

Visando alcançar apoio durante a Guerra Fria, o país norte-americano desenvolveu a política de auxílio internacional aos países pobres. A partir da década de 1950, o Banco passou a conceder empréstimos para o investimento em áreas da educação e saúde; “Com isso, freava-se o avanço das ideias comunistas nos territórios em que os contrastes do capitalismo eram bastante acentuados, além de promover a “modernização” econômica sob supervisão e controle anglo-americano.” (MARINHO JR., 2015, p. 35).

Todavia, só a partir das décadas 1960 e 1970 que de fato o Banco Mundial implantou políticas de cunho social. Com a crise que aconteceu na década de 1970, os empréstimos concedidos pelo órgão foram apenas para as nações que tinham relação com os Estados Unidos. Esses empréstimos eram para investimentos em áreas sociais como educação, nutrição e saúde.

Como citado anteriormente, o capitalismo se utiliza de outras áreas para se reerguer. Por isso, a educação passa a ser o foco desse sistema, sendo utilizada no processo de reestruturação da crise. Para Mendes Segundo (2005, p. 62):

[...] o Banco perceberá que o moderno mercado de trabalho será cada vez mais limitado e, assim sendo, deve-se adotar uma política seletiva de educação. Para os países pobres, o nível primário é considerado o mais adequado na iniciação imediata do trabalho, especialmente no mercado tradicional. Para justificar essa escolha, o Banco atribui à educação primária maior retorno financeiro aos indivíduos do que o próprio ensino superior. Vale ressaltar que nos países ricos ocorre o contrário; os níveis superiores trazem maiores ganhos, tanto no nível microeconômico, como no nível macroeconômico.

Por conseguinte, as políticas públicas educacionais brasileiras se voltam para atender às demandas desse órgão internacional capitalista gerido pelo imperialismo norte-americano.

O sistema educacional brasileiro está então em celerado processo de redefinição, subordinada cada vez mais profundamente aos imperativos da globalização neoliberal em curso. A partir de uma visão estritamente economicista, são introduzidos valores do mercado capitalista na esfera da educação, adotando os insumos, a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de alocação de verbas, a partir do pressuposto, permitimo-nos repetir, de que os mecanismos de mercado são intrinsecamente superiores a qualquer outra forma de ordenação da atividade humana (JIMENEZ, 2001, p. 98).

O cenário educacional brasileiro no regime ditatorial empresarial-militar ficou marcado pela intensa repressão do sistema autoritário. As leis e orientações pedagógicas eram todas “de cima para baixo”, ou seja, do poder federal para as instituições escolares. Sendo estas impossibilitadas de qualquer atitude autônoma. O fim desse regime ditatorial é 1985 marcado pelas lutas dos setores populares, (entidades estudantis, sindicatos, etc.) que buscavam também uma autonomia no âmbito escolar. Na década de 1990 sob os domínios dos mandos internacionais, através do Banco Mundial, a educação volta a influenciar no desenvolvimento do país. Sendo popularizada uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho.

De fato, nessa época foi possível uma maior autonomia na administração escolar, contudo esse modelo segue os padrões da gestão capitalista, que buscavam desenvolver cidadãos que atendessem aos interesses do capital.

O debate em torno da gestão da educação e da escola adquire conteúdos gerenciais. Nestes, a ênfase numa necessária reestruturação institucional das unidades escolares e dos órgãos gestores da educação pública assume a forma do aumento da “responsabilização” das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público (ADRIÃO, 2006, p. 62, *apud* MARINHO JR. 2012).

Sendo, portanto, transferido do Estado para a escola a culpa do fracasso escolar. Outra questão escondida nesse contexto é a concepção neoliberal da meritocracia, onde os resultados, sejam eles positivos ou negativos, são atribuídos ao indivíduo eximindo novamente a entidade estatal de qualquer responsabilidade.

Nesse contexto, segundo Tonet (2007, p. 24), a educação se vê num impasse: “Contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social”. Temos consciência de que a educação não poderá fazer sozinha a revolução para a superação da ordem capitalista, mas com certeza ela pode contribuir para isso. Reinventar a educação, segundo Brandão (1981, p. 99) “mais importante nesta palavra, “reinventar”, é a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto”.

## O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO

O início do ensino superior brasileiro está ligado a dois acontecimentos históricos. O primeiro deles foi o Bloqueio Continental de Napoleão Bonaparte aos países europeus em 1806, forçando a vinda da corte portuguesa para o Brasil. O segundo acontecimento histórico é a abertura dos portos às “nações amigas”, em 1808. A família real concede a Inglaterra (o berço da Revolução Industrial sedenta por novos mercados) uma posição privilegiada no país permitindo que seus produtos paguem as taxas alfandegárias mais baixas da colônia.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil produziu mudanças na educação. Agora, era necessário um ensino que formasse a classe dirigente. Houve um investimento no ensino superior e novos cursos foram sendo criados com o objetivo profissional prático. “Academia de Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), laboratório de Química (1812), curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816)” (PILETTI, 2002, p. 178). Enquanto os países pelo mundo procuravam organizar um sistema de ensino nacional, no Brasil isso foi desconsiderado. O que se via era um total descaso com a educação popular (SAVIANI, 2008).

Após a propalada independência brasileira do processo de colonização portuguesa, a educação continua voltada para as elites. Em 1827 foram fundados os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, sendo um em São Paulo e outro em Olinda. Estas são as duas primeiras Faculdades brasileiras. Para ingressar no ensino superior era necessário prestar exames, sem a necessidade de término do ensino secundário, exceto os estudantes do Colégio Dom Pedro II que eram isentos destes exames e poderiam ingressar no ensino superior após a conclusão do ensino secundário.

Em relação ao ensino noturno, a primeira escola foi criada em 1860, na província do Maranhão e, tinha como objetivo, a educação da grande massa populacional trabalhadora adulta. Em 1870, já se constavam 117 escolas noturnas espalhadas pelo império. Segundo Terribili Filho & Raphael (2009), no ano de 1909, através da lei nº 1.184, foram criadas em São Paulo 50 escolas noturnas para crianças que trabalhavam nas fábricas paulistas. A partir dessa perspectiva, percebe-se que em sua origem, o ensino noturno esteve voltado à classe trabalhadora; num primeiro momento a instrução de adultos e logo depois voltada para a educação das crianças operárias. É importante ressaltar que à população negra escravizada ou ex-escravizada, o ensino, mesmo noturno naquelas condições, lhes foi negado, pois foram proibidos do acesso à educação escolar

A primeira Universidade brasileira foi a do Rio de Janeiro, inaugurada em 1920 pelo governo federal, sendo fruto da agregação das Faculdades de Direito, de Medicina e a Escola Politécnica. Em 1931, início da Era Vargas, foi promulgado o Estatuto das Universidades brasileiras que adotava para a educação superior o regime universitário. Em São Paulo, no ano de 1934 foi criada a primeira universidade em conformidade com o estatuto. A grande novidade era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, voltada principalmente para formação de professores.

Uma das primeiras atitudes do governo getulista na educação foi a criação do Ministério da Educação e Saúde e as Secretarias de Educação nos Estados. Nesse período, é criado o sistema universitário público federal e outras Universidades espalhadas pelo Brasil. A Universidade no Distrito Federal, na Bahia, no Recife, algumas outras são federalizadas, como as de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná. As Universidades particulares originam-se na década de 1940 em sua maioria vinculadas à Igreja Católica ou alguma outra instituição religiosa.

A partir de 1964, o país se vê mergulhado no regime autoritário da Ditadura Militar. Em março, desse mesmo ano, as vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro foram duplicadas. Isso se deve a luta dos estudantes pelo aumento de vagas nas universidades públicas. No mês seguinte, foi instaurado o Regime Militar. Mesmo nesse período autoritário, os estudantes continuavam com sua luta por melhorias no ensino universitário.

No ano de 1968, o governo Federal, através da Lei 5.540, fez a Reforma Universitária, sem atender à reivindicação dos estudantes que era o aumento do número de vagas nas instituições públicas. A partir de 1969, começou a ser colocada em prática a reforma. Segundo Piletti (2002), o governo tentou frear a luta estudantil com as seguintes medidas:

O vestibular classificatório foi instituído, acabando com as notas mínimas, enquadrando a universidade no modelo empresarial, dividiu a universidade em unidades dificultando o encontro dos alunos, colocou como optativas as disciplinas que levavam os estudantes a refletir e questionar, tornou o ensino secundário obrigatoriamente profissional, na tentativa de desviar os alunos do ensino superior e aumentou as vagas nas Faculdades privadas.

O ensino superior noturno tem sua origem na reforma ocorrida na década de 1970, fruto das reivindicações dos estudantes pelo aumento do número de vagas nas universidades brasileiras. A partir desse momento, o ensino noturno ampliou-se e se fortaleceu através de leis como a Constituição Federal de 1988 e a Constituição paulista de 1989. Acreditamos ser importante relatar que o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 traz em seu texto a importância das vagas noturnas no ensino superior.

Ressalta-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando-se a necessidade de garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. (BRASIL, 2001, p. 32, *apud* TERRIBILLI FILHO E RAPHAEL, 2009, p. 35).

Na história da educação brasileira é perceptível a dualidade no ensino, no qual um é voltado à classe trabalhadora e outro voltado à classe dominante. O ensino superior em seu início tinha como foco a preparação da elite, enquanto cabia a classe popular o ensino primário precário. A educação brasileira era e ainda é um instrumento utilizado pela elite dominante para sua permanência no poder e é uma forma de manter a classe oprimida sob seu poder.

A necessidade de formação de professores deu-se mais precisamente no século XIX com o advento da industrialização, quando foi discutida a questão da educação popular. Pois, as tecnologias utilizadas nas fábricas exigiam um trabalhador mais qualificado, no qual exigiria assim que um professor preparasse esse trabalhador. Assim sendo, a preocupação com a formação do professor é fruto de uma demanda do sistema capitalista e não de uma preocupação com a formação do ser humano em sua plenitude.

No Brasil, a preocupação com a formação do professor se iniciou na época do segundo reinado quando discorria a organização da educação popular. Os autores Terribilli Filho e Raphael (2009) descrevem este momento com:

Dois marcos importantes na história do ensino noturno no Brasil referem-se à Constituição Brasileira de 1988, que pela primeira vez aborda a questão no ensino noturno, e a Constituição Paulista de 1989, determinando que as universidades públicas estaduais devem ofertar no período noturno, uma quantidade de vagas equivalente a pelo menos um terço do total de vagas oferecidas (SÃO PAULO, 1989; TERRIBILLI FILHO E RAPHAEL, 2009, p. 15).

Após o Ato Institucional de 1834, couberam às Províncias a responsabilidade pela educação primária e secundária. Ficando a cargo destas a formação dos professores para atuarem nesses dois níveis de ensino. “O caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários” (SAVIANI, 2016, p.148). Com este Ato Institucional, o poder Central se isenta da educação popular e da formação de professores para estes níveis.

No ano de 1835, foi fundada no Brasil a primeira Escola Normal voltada para a formação de professores para as séries iniciais na província do Rio de Janeiro, a partir de então, esse caminho foi seguido pela maioria das províncias do Brasil. Entretanto, as escolas seguintes à primeira, funcionaram de forma intermitente, ou seja, fechavam e reabriam periodicamente, a partir destas outras escolas normais foram fundadas no território brasileiro tendo como objetivo a formação de docentes para as séries iniciais, sendo todas intermitentes.

Segundo Saviani (2016), no ano de 1854 é instituído, pelo então ministro do Império, Couto Ferraz, o Regulamento dos professores adjuntos, em substituição das escolas normais, porém esse tipo de formação não obteve êxito e, em 1859, a Escola Normal do Rio de Janeiro foi reaberta. Entretanto, a formação de professores só teve um investimento maior após 1890 com a reforma ocorrida em São Paulo, e mesmo assim, ainda enfrentava imensas dificuldades como falta de professores qualificados para lecionar no curso e precária condição de ensino.



A partir de 1932, foram criados dois Institutos de Educação, um no Distrito Federal e o outro em São Paulo, sobre a égide da Escola Nova. Estes institutos foram criados para reunir as exigências de um ensino científico. No ano de 1934, o Instituto de São Paulo foi incorporado à Universidade Paulista e do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Sendo assim, é organizada a formação de professores para as escolas secundárias.

Prevaleciam nesse contexto dois modelos de formação: *cultural-cognitivo*: conhecimento dos conteúdos que serão ensinados e o *pedagógico-didático*: preparação para a docência. O primeiro modelo predominou nas Universidades destinadas à formação dos professores secundários e, o segundo modelo preponderou nas Escolas Normais em que seria responsável pela formação dos professores primários. Desse modo, vale ressaltar que o ensino secundário era voltado aos filhos da elite, enquanto o ensino primário pertencia aos filhos da classe trabalhadora.

Em 1939, com a Lei 1.190, é fundada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Este decreto foi responsável pela criação do esquema “3+1” abraçado nos cursos de licenciaturas e de Pedagogia. “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos secundários; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.” (SAVIANI, 2016, p. 146).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 dividiu o curso em dois ciclos: O primeiro tinha duração de quatro anos e objetivava formar professores para o ensino primário nas Escolas Regionais. O segundo ciclo tinha duração de três anos e focava na formação de professores para o ensino primário das Escolas Normais e Institutos de Educação. A formação dos cursos de licenciaturas e Pedagogia focou uma formação profissional e dispensava a exigência de escolas-laboratórios.

No período da Ditadura Militar, tanto a educação como outros setores da sociedade ficam submetidos ao regime autoritário da ditadura. Sendo vedadas às instituições de ensino qualquer atitude autônoma. Nesse período, o governo geral formulou uma legislação do Ensino na Lei nº 5.692/71. Nessa mudança, as Escolas Normais desapareceram sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau. No Parecer nº 349/72, a habilitação ao magistério foi organizada na modalidade básica, com três anos de duração, habilitado a lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série.

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) foi criado por causa do quadro precário da habilitação ao magistério. Mas, esse projeto foi descontinuado pelo motivo do seu pouco alcance a essa população.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de 38 formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2015, p. 147).

Em 1980, uma reformulação atribuiu ao Curso de Pedagogia a função de formar professores para educação infantil e ensino fundamental. Com o fim da Ditadura Militar, os professores tinham esperança de que as questões da formação docente no Brasil fossem resolvidas. Mas, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, o que se viu foi a instituição das Escolas Normais e institutos superiores de educação proporcionando um nível mais baixo à formação docente.

Objetivamente, no entanto, a situação é esta: Nós estamos com o sistema de ensino em nível nacional não implantado, e isso cria entraves. Esse quadro, que acabo de expor, configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: Condições de trabalho precárias e salários precários. Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária (...). Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática (SAVIANI, 2008, p. 116).

Divisamos neste texto um rápido histórico da educação, do ensino superior e a formação do professor brasileiro até os dias atuais para melhor compreender nossa formação acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade capitalista, o conhecimento tende a ser privatizado e compartilhado somente o mínimo necessário com o proletariado. O objetivo será o de apenas fornecer as instruções necessárias para a formação de uma mão de obra qualificada e com habilidades específicas para a realização do trabalho precarizado. A ideia de oferecer o mínimo para a classe trabalhadora e o rebaixamento intelectual de sua aprendizagem. Reforça, portanto, o controle da ideologia dominante exercida sobre os trabalhadores contribuindo para a ascensão da classe dominante em detrimento da classe operária.

A escola, na sociedade capitalista, está cada vez mais mercantilizada, pois, na atual conjuntura do capital, é notório que o processo de privatização educacional esteja ainda mais forte. A luta por uma educação de qualidade, num viés emancipador, está articulada com a luta contra a atual sociedade burguesa, não para aprimorá-la, mas para erradicá-la, para pôr fim à desigualdade social.

Esta é a educação pela qual devemos lutar, que volta o seu olhar e suas atividades para os interesses e anseios da classe trabalhadora e, sobretudo, que faça parte desta, compreendendo essa realidade concreta, pois ao se ter uma educação que reconheça a precariedade e as contradições sociais, torna-se possível efetivar as mudanças necessárias nesse modelo precário e assim, possamos ter uma escola destinada ao povo, rumo a um novo patamar de sociabilidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. BNC Formação. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20, jun. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n.º 9.394/1996 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei Federal Nº 13.005 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 20 jun. 2023.

CHAGAS, E.F.; RECH, H.L.; VASCONCELOS, R. C. S.; JOVINO, W. K. M. Indivíduo e Educação na Crise do Capitalismo. Fortaleza: edições UFC, 2012.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: cotidiano do professor. Rio de Janeiro; Paz e terra, 1986.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra, (org). Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MARINHO JUNIOR, E. V. Formação como capacitação: um estudo marxiano sobre a qualificação do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital. Dissertação (Mestrado Acadêmico). UECE/PROPGPq, 2015.

MARINHO JUNIOR, E. V. O Processo de Precarização da Escola Pública e as Consequências na Formação Docente: proposta de um novo modelo de educação em Marx. Monografia (graduação). UECE/CED, 2012.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. 1 ad. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES SEGUNDO, M. D. O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC - FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf>> Acesso em: 20 de jun. 2023.

MÉSZÁROS. István. A crise estrutural do capital. Tradução: Francisco Raul Cornejo et al. 2. ed. rev. Ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do Trabalho).

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. Filosofia e História da Educação. 15 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 jun. 2023.

TERRIBILI FILHO, A.; RAPHAEL, H. S. *Ensino Superior Noturno: problemas, perspectivas e propostas*. Marília: FUNDEPE, 2009.

TONET, Ivo. *Educação Contra o Capital*. Maceió: EdUFAL, 2007.

## Relações étnico-raciais e educação infantil em debate na produção acadêmica publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

### Autoras:

#### Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Doutora - Faculdade Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada IV da FACED/UFC.

#### Antônia Fabíola Agostinho de Moraes

Especialista em Educação Infantil - Universidade Estadual do Ceará (UEC). Mestranda em Educação - UFC.

#### Janaina Monteiro Clarindo

Especialista em Psicopedagogia - Universidade Farias Brito. Mestranda em Educação pela UFC.

DOI: 10.58203/Licuri. 20668

### Como citar este capítulo:

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; MORAIS, Antônia Fabíola Agostinho; CLARINDO, Janaina Monteiro. Relações étnico-raciais e educação infantil em debate na produção acadêmica publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 238-254.

ISBN: 978-65-85562-06-5

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar um levantamento sobre a produção acadêmica publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil (E.I). Resulta de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” e adota como inspirações teóricas os estudos de Silva, Régis e Miranda (2018); Abreu e Mattos (2008), Gomes (2012), dentre outros, além do documento normativo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (BRASIL, 2004a). Dentre os seus resultados foi identificado que: além de ser ínfima a quantidade de trabalho na área de E.I. sobre as relações étnico-raciais, mesmo nos primeiros oito anos após a aprovação das DCNERER - (BRASIL, 2004), essa invisibilidade de pesquisas é proporcional à idade crescente das crianças; a concentração de pesquisas reside no eixo Sul e Sudeste do país; dentre as categorias identificadas nos objetivos e palavras-chaves dos trabalhos, a de maior incidência foram as práticas docentes.

**Palavras-chave:** Creche. Pré-escola. Inclusão social. Legislação.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como mote central a educação das Relações Étnico-Raciais na primeira etapa da educação básica - Educação Infantil (E.I.) - tomando como foco a repercussão na produção acadêmica brasileira do documento normativo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (BRASIL, 2004b), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 17 de junho 2004. Neste sentido, resulta de um mapeamento de 1.500 teses e dissertações publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as DCNERER (BRASIL, 2004a), destina-se a todas as “instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira” (Art.1º). De igual maneira, o documento publicado também pelo Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2004, como parte de seu “compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra” (BRASIL, 2004b, p. 8) e de “eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004b, p. 5), tem como alvo toda a educação básica (E.B.) e o ensino superior.

A despeito disso, a E.I. é mencionada apenas duas vezes nesta publicação oficial (BRASIL, 2004b), o que também se dá com o ensino médio. O ensino fundamental, por seu turno, tem uma ocorrência de sete vezes. Em conformidade ao que assevera Cury (2008, p. 295), a supremacia da segunda etapa da E.B. rompe com a “visão holística de ‘base’, ‘básica’, em que a Educação Infantil é [concebida] a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento”.

Isto posto, o que indicam as pesquisas acadêmicas sobre as relações étnico-raciais na E.I.? Nesse sentido, o levantamento aqui apresentado propõe-se a responder a seguinte questão: a quase “invisibilidade” da E.I. identificada nas DCNERER (BRASIL, 2004b) também se dá nas pesquisas produzidas nos cursos de pós-graduações *stricto sensu* no Brasil?

O texto encontra-se estruturado em cinco seções: além desta introdução; a segunda seção faz algumas reflexões sobre o contexto político em que foram gestadas e publicadas

as DCNERER (BRASIL, 2004b); a terceira explica o percurso metodológico empreendido no levantamento; a quarta apresenta e tece ponderações sobre o que foi publicado acerca das relações étnico-raciais na primeira etapa da E.B. no CTD da CAPES; e, por fim, a quinta, aponta algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa e o seu significado.

## ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO EM QUE FORAM GESTADAS E PUBLICADAS AS DCNERER

É sabido que a lei, por si só, não é capaz de alterar as práticas cotidianas, mormente, aquelas que acontecem dentro dos muros das instituições formais de educação. É emblemática a situação da E.I. no território brasileiro, em que a despeito das conquistas oficiais expressas em regulamentações, documentos oficiais e leis, “o contato com realidades concretas revela que ainda é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação” (ANDRADE, 2007, p.16).

Corroborando com a reflexão sobre as implicações dos dispositivos mandatórios e normativos na prática pedagógica, referindo-se às DCNERER (BRASIL, 2004b), Gomes (2012, p. 105) atesta que “a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista”. Afinal, “a escola [assim como a creche e a pré-escola] não pode ser responsável por tudo, mas deve garantir que a discussão sobre a diversidade que a conforma seja debatida de forma circunstanciada, com vistas a uma educação antirracista e efetivamente democrática” (COELHO; REGIS; SILVA, 2021, p. 19).

Considerando que a ampliação do direito legal à educação, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), impulsionou a tão “desejada” e ainda não concretizada universalização da E.B.; particularmente, quando se trata de crianças pobres, negras e na faixa etária de zero a cinco anos de idade, as DCNERER (BRASIL, 2004b) potencializam o reconhecimento e a valorização de “conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (GOMES, 2012, p. 99) de sujeitos sociais que no plano legislativo conquistaram o direito de adentrar, em condições de “igualdade”, às diferentes etapas da E.B.



É inquestionável que a aprovação das DCNERER (BRASIL, 2004a) representa “um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro e no campo educacional em especial” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Além disso, ao fomentar, de forma inédita, o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil e o combate a toda expressão de racismo e preconceito racial dentro de ambientes formais de educação, por vezes silenciada pela crença de que o Brasil é uma democracia racial, as DCNERER (BRASIL, 2004b) criam condições favoráveis para uma “educação que se posiciona publicamente contra o racismo” (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p.14).

Se o “antirracismo é capaz de impactar a educação e suas políticas desde a Educação Infantil até o ensino superior” (SILVA, RÉGIS, MIRANDA, 2018, p.14), o que dizer da quase ausência de referência à E.I. nas DCNERER (BRASIL, 2004b)?

Desconsiderar a importância da E.I. no combate ao racismo significa tanto ignorar o papel desempenhado por creches e pré-escolas na construção da identidade positiva das crianças negras “enquanto grupo etnicamente singularizado dentro da sociedade plurirracial brasileira” (PEREIRA, 1987, p. 43) como o silenciamento diante do “uso de estereótipos raciais, por meio de apelidos e ofensas, que depreciam e desqualificam os povos negros e indígenas, nas relações entre estudantes de diferentes níveis de escolarização, desde a Educação Infantil” que tem sido evidenciado por diversas pesquisas (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018, p.120).

Desta forma, a motivação para fazer esse inventário sobre a produção acadêmica brasileira acerca das relações étnico-raciais na E.I. inspira-se tanto na invisibilidade dessa etapa da E.B. nas DCNERER (BRASIL, 2004b) como na afirmação de Del Priore (2012, p. 4) de que “querer conhecer mais sobre a trajetória histórica [...] das formas de ser e de pensar em relação às nossas crianças negras é também uma forma de amá-las, todas e indistintamente, melhor” (DEL PRIORE, 2012, p. 235).

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” que objetiva, através de estratégias inventariantes e descritivas, “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em

diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258).

A opção por esse tipo de investigação justifica-se na assertiva de André (2009, p. 43) de que essa espécie de pesquisa é reveladora dos “temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos” pela academia. Ademais, empreender um mapeamento de publicações de pesquisas no formato eletrônico, algo que vem se “popularizando” entre acadêmicos desde a década de 2000, “tem propiciado uma visão mais complexa e pormenorizada das redes compostas por comunidades científicas de diferentes áreas” (CAREGNATO, 2012, p.72).

Na realização desse levantamento sobre a produção acadêmica acerca das relações étnico-raciais na primeira etapa da E.B., houve um esforço a fim de que o trabalho não ficasse restrito à identificação das dissertações e teses, mas que após essa primeira etapa - a identificação - fosse possível analisá-las; indicar sua autoria e localização histórico-temporal, os temas de maior e menor recorrência nas investigações e os objetivos almejados por seus autores.

A pesquisa foi realizada exclusivamente no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, escolha que se ancora no fato de que o CTD da CAPES “contém todas, sem exceção, as teses e dissertações brasileiras, posto se tratar de local obrigatório de depósito desse tipo de trabalho” (UNESP, 2013, s/p.), conforme Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2016).

A seleção das publicações identificadas nesse levantamento considerou os 500 primeiros trabalhos de uma lista de: 18.476 dissertações e teses localizadas no site supramencionado, com a utilização dos descritores “Relações Étnico-Raciais” e “Educação Infantil”; 18.284 dissertações e teses localizadas com o uso dos descritores “Relações Étnico-Raciais” e “creche”; e 18.297 dissertações e teses com o emprego dos descritores “Relações Étnico-Raciais” e “pré-escola”.

A análise inicial dos trabalhos considerou a presença dos pares de descritores em seus títulos para que fossem tidos como pertinentes ao mapeamento. Em seguida, foi realizada a leitura de seu resumo com o propósito de identificar tema, objetivo, referências teórico-metodológicas, tipo de investigação e sujeitos envolvidos/ouvidos, resultados e palavras-

chave. Além disso, com o fito de localizar a autoria, o tipo - se tese ou dissertação - e o local de publicação, foi consultada a ficha catalográfica de cada trabalho selecionado.

## O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Considerando o percurso descrito na seção anterior, do somatório de 1.500 trabalhos considerados para a pesquisa feita com os três pares de descritores (500 publicações por cada par), foram localizadas 14 publicações que compuseram o universo de trabalhos cujas análises serão aqui apresentadas. A quantidade de trabalhos publicados por ano e por par de descritor encontra-se distribuída conforme apresentado na Tabela 1.

Chama a atenção na referida Tabela a inexistência de trabalhos identificada sobre o tema nos anos de 2004 a 2012, 2014, 2016 e 2021. É oportuno lembrar, que o período de 2004 a 2012 foi marcado por profundas modificações no campo da EI - 2005 (matrícula obrigatória das crianças de 6 anos no ensino fundamental); 2008 (matrícula obrigatória das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola); 2009 (revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) - o que pode ter mobilizado o interesse dos investigadores e marginalizado o tema em pauta. Esta lacuna pode ser conferida na Tabela 1.

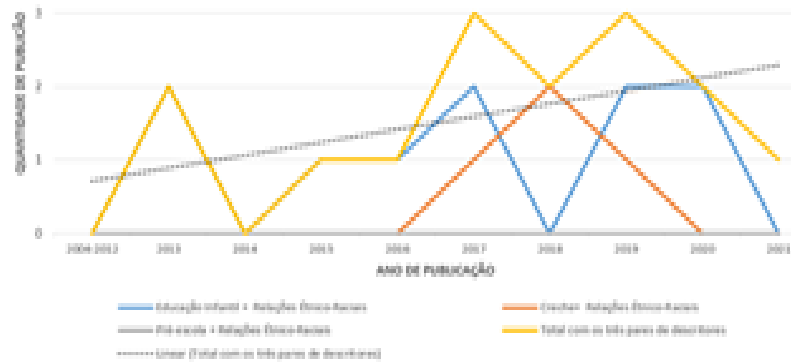
De igual maneira, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional da Educação - PNE (BRASIL, 2014) e a consequente mobilização para a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica, o que se concretizou, no caso da EI, em 2017, também há a possibilidade de que assuntos relacionados à sua elaboração e implementação tenha mais uma vez ocupado a agenda dos pesquisadores. Em 2016, com o golpe político que destituiu a presidenta eleita democraticamente e as medidas antidemocráticas adotadas pelo governo que a substituiu, a defesa pela manutenção das conquistas legais da primeira etapa da educação básica muito provavelmente tenha mobilizado os esforços daqueles que se ocupam com os estudos nesta etapa educacional durante os anos posteriores até o mundo ser tomado pela pandemia provocada pela Covid-19. Estas são algumas hipóteses que podem explicar, mas não justificar o silenciamento da EI na produção acadêmica consultada sobre as DCNERER (BRASIL, 2004b).

**Tabela 1.** Trabalhos publicados, por ano, que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (BRASIL, 2004b) na Educação Infantil, no período de 2004 a 2021, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Ano de publicação	Descritores			Total com os três pares de descritores
	Educação Infantil + Relações Étnico-Raciais	Creche+ Relações Étnico-Raciais	Pré-escola + Relações Étnico-Raciais	
2004-2012	-	-	-	-
2013	02	-	-	02
2014	-	-	-	-
2015	01	-	-	01
2016	01	-	-	01
2017	02	01	-	03
2018	-	02	-	02
2019	02	01	-	03
2020	02	-	-	02
2021	-	-	-	-
Total por descritor	10	04	-	14

Quando se considera apenas o segmento creche, a ausência de publicações se dá também nos anos de 2013, 2015, 2016, 2020 e 2021, contexto também caracterizado pelas mudanças referidas nos períodos anteriores. Destarte, a lacuna maior de pesquisas foi identificada na pré-escola. Isto posto, pode-se afirmar que além de ser ínfima a quantidade de trabalho na área de E.I. sobre as relações étnico-raciais mesmo nos primeiros oito anos após a aprovação das DCNERER (BRASIL, 2004b), essa invisibilidade de pesquisas é proporcional à idade crescente das crianças. Quanto menor a criança, maior o número de trabalhos acerca do tema: há quatro publicações relacionadas à creche - que atende crianças de 0 a 3 anos de idade - e nenhuma acerca da pré-escola - que atende crianças de 4 e 5 anos de idade.

Nos anos de 2017 e 2019, conforme indica a Figura 1, houve um discreto crescimento no número de publicações:



**Figura 1.** Variação da produção acadêmica sobre as DCNERER (BRASIL, 2004b) no período de 2004 a 2021 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Concentradas no eixo Sul e Sudeste do país, as dissertações e teses identificadas foram defendidas nos seguintes programas de pós-graduação das instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (3), Universidade Federal de São Carlos/ SP (4), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2), Universidade de São Paulo (1), Universidade Federal de São Paulo (1), Universidade Federal de Ouro Preto/ MG (1), Universidade Estadual de Campinas/SP (1) e Universidade Metodista de Piracicaba/ SP (1). Deste modo, a predominância dos trabalhos está na Região Sudeste do Brasil (76,9% dos do conjunto de publicações), com destaque para o estado de São Paulo, onde foram identificados sete trabalhos.

Consoante aos resultados da pesquisa realizada por outros pesquisadores, é importante ressaltar que essas desigualdades regionais na produção científica e a “ausência” de investigações nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste estão diretamente associadas à disparidade dos recursos científicos e tecnológicos entre elas e as regiões Sul e Sudeste. Some-se a essa concentração regional, a supremacia do Estado de São Paulo, responsável por 53,84% de toda a produção localizada e das universidades públicas (apenas um trabalho está vinculado a uma instituição privada).

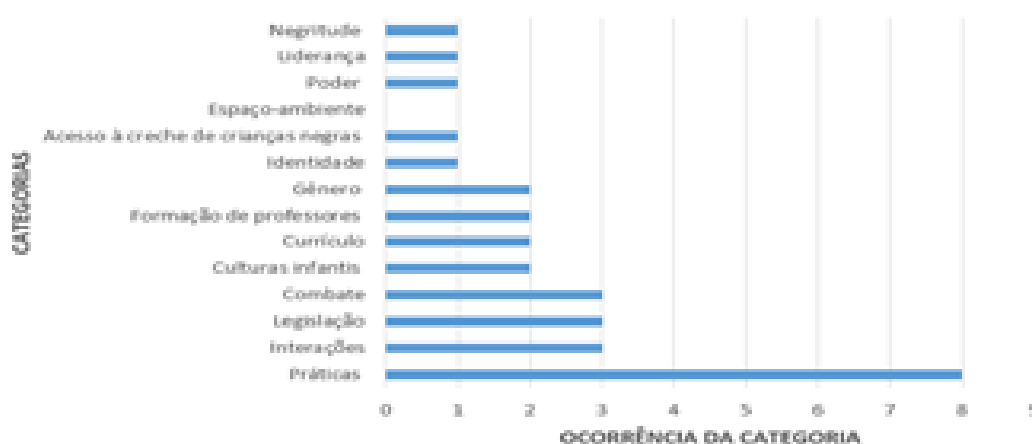
No que se refere ao gênero, observa-se que a autoria prevalente das dissertações e teses analisadas é feminina: dos 14 trabalhos, somente um foi escrito por um pesquisador do gênero masculino!

No que se refere ao tipo de trabalho, foram identificadas 11 pesquisas de mestrado (dissertações) e três de doutorado (tese), o que corrobora a indicação de Dias et al. (2018, p. 150) de que o universo dessas ainda “é composto por pesquisadoras e pesquisadores

iniciantes”. Desta forma, pode-se “inferir que a produção requer ainda uma certa longevidade entre as pesquisadoras e os pesquisadores para que possamos extrair dela conteúdos mais contundentes” (DIAS et al., 2018, p. 150). Some-se a isso a grande possibilidade desses investigadores, em seus cursos de graduação e pós-graduação, não terem “amplo acesso a bibliografias sobre relações raciais, por meio de disciplinas, [assim] suas produções ficam limitadas às perspectivas teóricas dos seus orientadores /as e grupos de pesquisa” (CARDOSO et al., 2017, p.77).

A partir da leitura das palavras-chaves e dos objetivos gerais do conjunto de 14 trabalhos localizados nesse levantamento, foi possível identificar, inicialmente, 21 categorias temáticas (FERREIRA, 2020). Considerando a similaridade entre os temas como, por exemplo, a compreensão de que as “práticas” docentes são constituídas pelas atividades que constituem o exercício da docência, como o “planejamento”, esses dois temas foram reunidos em uma única categoria. O mesmo procedimento foi adotado com “Brincadeira” e “Culturas infantis”, tendo como mote o pressuposto de que “a ludicidade [incluídas, aí, as brincadeiras] constitui um traço fundamental das culturas infantis” (SARMENTO, 2003, p. 10). Além disso, alguns trabalhos foram classificados em mais de uma categoria por abordar, simultaneamente, em seu resumo e /ou palavras-chave, mais de um tema.

Assim, após esses agrupamentos, chegou-se a um total de 14 categorias, apresentadas, a seguir, na Figura 2, de acordo com o número de ocorrências nas produções.



**Figura 2.** Quantidade de categorias por trabalhos publicados no CTD da CAPES.

A análise das categorias identificadas nos trabalhos (Figura 2) indica que a maior incidência se deu nas práticas docentes, que se fez presente oito vezes, com foco na forma como as professoras “planejam suas práticas com e para as crianças na expectativa de atender a demanda de uma lei federal” (VANUZITA, 2013); nas “produções de conhecimento dos docentes” (MICELI, 2017); na compreensão de “como a temática racial se tornou um dos componentes estruturantes do currículo da Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2017); nos “desafios que as professoras de creche enfrentam no trato das questões raciais” (ALVES, 2018); na forma “como ocorre a educação das relações étnico-raciais” (SANTOS, 2018); nas “intersecções das práticas racistas e sexistas” (SANTIAGO, 2019); na identificação de fontes que “orientam as práticas educativas com foco nas relações étnico-raciais” (MEIRA, 2019); e nas “estratégias de construção e organização curricular” (FERREIRA, 2020).

O maior percentual de publicações concernentes à categoria práticas se deu nos anos de 2017 (02) e 2018 (02), período em que a atenção de estudiosos, pesquisadores e professores estava voltada para a conclusão, publicação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ainda sem a inclusão do ensino médio.

Em segundo lugar, com três ocorrências, encontram-se as categorias interações (GAUDIO, 2013; VANUZITA, 2013; OLIVEIRA, 2015), legislação (VANUZITA, 2013; OLIVEIRA, 2015; FREITAS, 2016) e combate (OLIVEIRA, 2015; ALVES, 2018; SANTIAGO, 2019).

O que revelam as pesquisas sobre esses temas? No que tange às interações, sejam entre professores e crianças, sejam entre crianças e crianças, Gaudio (2013, p. 10) evidenciou um aspecto comum aos trabalhos aqui classificados:

[...] a presença de uma ordem institucional adulta que procura organizar o cotidiano e as ações das crianças através do controle dos espaços e tempos. Da mesma forma, as meninas e os meninos também criam uma ordem social das crianças construindo estratégias capazes de romper com as regras institucionais embasadas num conhecimento minucioso do funcionamento da instituição.

Em se tratando de legislação, foi unânime entre os pesquisadores a constatação dos limites para a implementação dos documentos normativos referentes à educação das relações étnico-raciais tanto nas instituições escolares como nos sistemas de ensino como um todo.

Relativamente à categoria combate, presente em três trabalhos, refere-se a práticas docentes que se fundamentam na legislação com vistas à superação do “racismo, e discriminações” (OLIVEIRA, 2015) e da “leitura social das imagens racialmente propagadas pela branquitude, que tomam como base a cor da pele para estabelecer princípios hierárquicos” (SANTIAGO, 2019, p. 9) e ao norteamento do “trato das questões raciais” (ALVES, 2018).

Em menor frequência de aparição foram identificadas as seguintes categorias: culturas infantis (OLIVEIRA, 2015; SANTIAGO, 2019), currículo (OLIVEIRA, 2017; FERREIRA, 2020), formação de professores (ALVES, 2018; GARCIA, 2019) e gênero (GAUDIO, 2013; FERREIRA, 2020), mencionadas duas vezes; e identidade (MOURA, 2020), acesso à creche de crianças negras (SOUZA, 2017), espaço-ambiente (SANTOS, 2018), poder (SANTOS, 2018), liderança (OLIVEIRA, 2017) e negritude (MICELI, 2017), referenciadas somente uma vez. Com efeito, o que evidenciaram as pesquisas atinentes a essas categorias “quase” ausentes do campo de interesse da comunidade acadêmica aqui aludida?

Santiago (2019, p. 9), ao abordar as culturas infantis em sua tese de doutorado, identificou:

Transgressões, resistências das crianças pequeninhas, negras e brancas, as quais tensionam as hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista, criando outros modos de relação com o mundo e com os outros sujeitos por meio de suas brincadeiras e relações construídas a partir de seu protagonismo enquanto sujeitos.

As pesquisas que se ocuparam do currículo indicam o esforço das investigadoras em “trazer subsídios para a construção de diretrizes e indicadores curriculares descolonizadores” (FERREIRA, 2020, p. 8) e “o compromisso da gestão em trazer para o currículo a história e cultura afro-brasileira dificultado pela precariedade da formação inicial das professoras, sobretudo, quando se trata da temática das relações étnico-raciais” (OLIVEIRA, 2017, p.7).

A associação entre o tema formação de professores e qualidade das práticas docentes tem se tornado cada vez mais consensual entre teóricos e pesquisadores (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; ANDRADE, 2007). Paradoxalmente, mesmo com a presença majoritária da categoria práticas (08) nos trabalhos resultantes desse



levantamento, o tema formação de professores foi alvo apenas de duas publicações, que denunciam ausência de investimento público na formação das professoras que acabam por desenvolver “ações de promoção à igualdade racial, na maioria dos casos, por iniciativa das docentes que buscam materiais e formações externas com recursos próprios” (GARCIA, 2019, p. 8) e a necessidade de “mais investimento na dimensão da atuação política frente às questões raciais” (ALVES, 2018, p. 8).

No que se refere à temática gênero, Gaudio (2013, p. 12) identificou que:

[...] diferenças como cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero permeiam [as relações entre as crianças] e contribuem para separação, aproximação, aceitação, proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos do grupo.

Ferreira (2020, p. 8), por seu turno, buscou contribuir com “a valorização da diversidade e constituição da identidade de gênero” e com a “visibilidade para as relações étnico-raciais, respeitando as infâncias e a pluralidade cultural brasileira”.

No que concerne à identidade, Moura (2020, p. 6) revelou que “a implementação das leis e dos documentos oficiais na prática escolar (relações sociais e currículo) encontra limitações graves, comprometendo o pertencimento e a identidade da criança negra e não negra”.

O desafio do acesso das crianças negras à creche parece não preocupar tanto os autores arrolados nesse levantamento, haja vista que apenas uma pesquisa tratou sobre esse tema.

Na única pesquisa que versou sobre o ambiente, a autora visualizou a possibilidade da educação institucional, a partir das marcas que torna visíveis e invisíveis, tornar-se uma potência na construção da igualdade étnico-racial longe ser efetivada na realidade brasileira (SANTOS, 2018).

Poder, liderança e negritude também figuraram apenas uma vez nos trabalhos como categoria de interesse. O poder aparece associado a uma “colonialidade que promove a invisibilidade das estéticas e epistemologias não europeias” (SANTOS, 2018, p. 208), o que acontece desde a mais tenra idade, já na creche, “a construção do estereótipo de pessoas

e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades” (ALVES; ALVES ALMEIDA, 2011, p. 1).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse texto foi apresentar um levantamento sobre a produção acadêmica publicada no CTD da CAPES acerca das relações étnico-raciais, em especial das DCNERER (BRASIL, 2004b) na E.I. Considerando a quantidade de pesquisas identificada nesse mapeamento e o banco de dados consultado, as publicações que compõem o corpus desse artigo evidenciam vários desafios para a academia, a legislação e as instituições de E.I. e de formação de professores.

É urgente que a pauta antirracista seja acolhida por pesquisadores, legisladores, professores e militantes pelo direito das crianças à E.I., o que demanda mais conhecimentos e experiências em relação à temática racial nos ambientes formais de educação, com foco na primeira etapa da E.B. bem como a “inclusão de epistemologias negras e indígenas nos currículos” (SILVA, 2020) e práticas pedagógicas cotidianas. Assumir a E.I. como espaço promotor de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica e étnico-racial” (BRASIL, 2009) e compreender a criança como sujeito ativo, que constrói a sua identidade na interação com os seus pares e com os adultos com quem convive constituem um passo fundamental para que creches e pré-escolas possam “romper com o silêncio e desvelar seus rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (GOMES, 2012, p.105).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, p. 5-20, 2008.

ALVES, Elizabeth Conceição. A Educação das Relações Étnico-Raciais na Creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras. Dissertação

(Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

ALVES, Lulo Almeida; ALVES, Tainá Almeida. O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie. 2011. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

ANDRADE, R. C. de. A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 41-56, 9 maio 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 13, de 15 de fevereiro de 2006. Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_013\\_2006.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf). Acesso em: 10 de jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12760](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12760). Acesso em 12 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004b.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Figura, 1988.

CARDOSO, Ivanilda Amado; DA SILVA SANTOS, Fernanda Vieira; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Relações étnico-raciais na produção científica do PPGE/UFSCar (Ethnic-racial relations in the scientific production of PPGE/UFSCar). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 1, p. 68-85, 2017.

CAREGNATO, Sonia Elisa. Google Acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: Avaliação da Precisão das Buscas por Autor. *Ponto de Acesso*, v. 5, n. 3, p. 72-86, 2012.

COELHO, W. N. B.; REGIS, K. E.; SILVA, C. A. F. Lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. *Revista Exitus*, vol. 2, Santarém, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100203&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100203&script=sci_arttext). Acesso em: 12 jun. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, p. 293-303, 2008.

DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. *Diálogos em psicologia social*, p. 232-253, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa; CATANANTE, Bartolina Ramalho; SILVA, Maysa Ferreira da et al. Implementação da Lei 10.639/2003. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). *Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte*. - Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Dados eletrônicos

FERREIRA, A. M. D.; OLIVEIRA, J.L.C.; Souza, V.S.; CAMILLO, N.R.S.; MEDEIROS, M, M.S.S., et al. Roteiro adaptado de análise de conteúdo - modalidade temática: relato de experiência. *J. nurs. health*. 2020;10(1): e20101001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Solange Oliveira. *Descolonizando as propostas curriculares na educação infantil: uma análise sobre as relações étnico-raciais e de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos - SP, 2020.

FREITAS, Priscila Cristina. *Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GARCIA, Vanessa Ferreira. Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, Possibilidades e Desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP). 2019. 103 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GAUDIO, Eduarda Souza Gaudio. Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2013.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, 2012, p. 98-109. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MEIRA, Ludmila Costa. Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares - MG. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana-MG, 2019.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ. 2019. 111f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MOURA, Dayse Cabral de (Org.). Educação e relações raciais em escolas públicas: o que indicam as pesquisas? Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013 (Coleção Etnicorracial).

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos - SP, 2015.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (org.). Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

PEREIRA, João Baptista Borges. Criança negra: identidade étnica e socialização. Cadernos de Pesquisa, 1987, n°. 63, p. 41-5, 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/654.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTIAGO, Flavio. Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. 2019. 111f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

SANTOS, Aretusa. Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SILVA, Bárbara Rainara Maia. Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia, MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SOUZA, Edlaine Fernanda Aragon de. Relações Raciais na Creche: Desafios e perspectivas das pesquisas em educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

UNESP. Qual a diferença entre o Portal de Teses da Capes e as BDTDs do IBICT? Biblioteca: atualizada em 27/02/2013 às 11:57 - Responsável: Bruna Bacalchini, s.p. Disponível em: <https://www.sorocaba.unesp.br/#!/biblioteca/diferenca-entre-bdtd-e-capes/>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

VANZUITA, Simone et al. Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

# Considerações sobre a aprendizagem significativa sob a ótica da Filosofia segundo Mathew Lipman

## Autores:

### Gustavo Bordignon Franz

Mestre em Ensino de Física. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Goiânia.

### Welliton Correia Vale

Especialista em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Goiânia.

### Mirian Vieira Teixeira

Doutora em Biologia da Relação Parasito Hospedeiro. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Goiânia.

DOI: 10.58203/Licuri. 20669

## Como citar este capítulo:

FRANZ, Gustavo Bordignon; VALE, Welliton Correia; TEIXEIRA, Mirian Vieira. Considerações sobre a aprendizagem significativa sob a ótica da Filosofia segundo Mathew Lipman. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 255-267.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

Este estudo discute considerações sobre a aprendizagem significativa através de uma abordagem histórica perpassada pela Filosofia como elemento transversal e a partir do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Primeiramente, aspectos relacionados à aprendizagem significativa são discutidos, seus elementos principais e contribuições para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de maneira ativa. Em sequência, é apresentado a abordagem “filosofia para crianças” e seus principais aspectos, como o estímulo ao pensamento crítico e a criação de diálogos filosóficos a partir de discussões em grupo. As habilidades do pensamento críticos nas crianças são discutidas, incluindo questionamento ativo, análise reflexiva de problemas, avaliação de argumentos, formulação de perguntas significativas e apreciação de diferentes perspectivas. Essas habilidades cultivam cidadãos críticos, capazes de enfrentar desafios com raciocínio fundamentado e ético. Nas considerações finais se entende que, os educadores podem enriquecer suas práticas pedagógicas, incorporando elementos de aprendizagem significativa e estimulando o pensamento crítico e reflexivo dos alunos. A combinação dessas abordagens pode criar um ambiente educacional mais enriquecedor e transformador, capacitando os estudantes não apenas a adquirir conhecimento, mas também a aplicá-lo de maneira relevante em suas vidas e na sociedade em que vivem.

**Palavras-chave:** Ciências Humanas. Interdisciplinaridade. Ensino-aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Um dos principais problemas enfrentados no ensino e aprendizagem de ciências é a grande dificuldade que os alunos têm em conseguir relacionar os conceitos abordados em sala de aula com as tecnologias do cotidiano (SANTOS e OLIOSI, 2013). O ensino descontextualizado faz os alunos internalizarem a ideia equivocada de como a ciência se desenvolveu, e se desenvolve, deslocada dos outros processos de desenvolvimento da humanidade, como se a ciência não fosse também construída através de processos sociológicos, refletindo interesses econômicos e sociais (BELTRAN ET AL, 2010).

Um dos fatores que corroboram para o baixo desempenho dos alunos pode estar conectado com o tipo de abordagem dos livros didáticos, que apresentam resultados e equações sem qualquer explanação do processo do qual esses resultados são frutos. Sendo assim, muitas vezes os alunos absorvem ideias equivocadas sobre a ciência e os cientistas, alimentando assim, ideias estereotipadas sobre este tema. Afinal é muito comum alunos que apresentam dificuldades nessa disciplina perderem o interesse em aprender à medida que constatam que não se aproximam da imagem de um cientista.

Portanto, é de suma importância mostrar como a ciência faz parte de um processo de desenvolvimento social e aproximar esse aluno das disciplinas que envolve as ciências naturais, tais como a Física, a Química e a Biologia, por meio com a Filosofia, História e Sociologia, por exemplo. Embora, à primeira vista, essas áreas pareçam totalmente desconectadas, alguns projetos, entre outras determinações, englobaram propostas que visam ao engajamento da história, da filosofia e da sociologia (HFS) ao ensino de ciências nos cursos de ensino fundamental e médio. Exatamente para mostrar ao aluno como essas áreas estão conectadas.

Porém, essas recomendações não se tratam de uma mera inclusão da HFS como sendo mais um item do programa do estudo das ciências, mas sim de uma incorporação mais rica e abrangente das questões históricas, filosóficas e sociológicas que permearam a construção da ciência. Para Matthew Lipman, essa iniciativa é bastante frutífera, pois:

A história, a filosofia e a sociologia podem humanizar as ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; podem tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico; podem contribuir para um entendimento mais integral da matéria



científica, isto é, podem contribuir para a superação da aprendizagem mecânica, que propõe a mera repetição de fórmulas e conceitos que não se conectam. Podem melhorar a formação do professor auxiliando o desenvolvimento de uma epistemologia da ciência mais rica e mais autêntica, ou seja, dar uma maior compreensão da estrutura das ciências bem como do espaço que ocupam no sistema intelectual das coisas. (MATTHEWS, 1995, p. 165).

Dentro deste contexto, o Brasil formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que foram estabelecidas algumas regras a serem seguidas, tais como: ênfase na interdisciplinaridade, ligação com o cotidiano, desenvolvimento de competências (como, por exemplo, a compreensão de textos, gráficos, tabelas) e o aprendizado de conteúdos importantes para o exercício da cidadania e para o trabalho.

A partir do estudo da Filosofia busca-se enriquecer a prática docente para o pensar reflexivo, possibilitando ao professor se repensar em sua prática, no intuito de buscar novas metodologias pedagógicas que se aproximem de uma educação crítica que coloca o aluno em sintonia com a realidade em sua volta, atuando de forma ativa na transformação da sociedade da qual ele faz parte. Nesse caso, vê-se o essencial papel da disciplina para um pensar crítico da realidade em que vive, relacionando fatos cotidianos a conteúdos estudados.

Nesse contexto, este estudo discute considerações sobre a aprendizagem significativa através de uma abordagem histórica perpassada pela Filosofia como elemento transversal e a partir do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

## A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David P. Ausubel em meados do século XX assume como principal ponto de partida para a aprendizagem aquilo que o aprendiz já sabe. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar as ideias já existentes na estrutura mental de um indivíduo, e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. De fato, Ausubel (1968, p. 35), afirma: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a apenas um princípio, eu diria o seguinte: O fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Certifique-se disso e ensine-o de acordo.”

Como Moreira (1983) observa, determinar o que o aprendiz já sabe é a parte mais difícil para um professor que deseja ensinar um conteúdo significativamente.

Aquilo que o aluno já sabe é caracterizado na teoria da aprendizagem significativa como conhecimento prévio, aqueles conhecimentos que caracterizam a estrutura cognitiva do indivíduo antes de ser submetido ao processo instrucional. Todo o conhecimento prévio que é utilizado para ancorar conceitos novos é denominado subsunçor (MOREIRA, 1983). Por exemplo, para ensinar campo elétrico ou magnético para um grupo de aprendizes, um possível subsunçor que serviria como apoio para o ensino será o conceito de campo, mas este só poderá ser utilizado como subsunçor se já fizesse parte da estrutura cognitiva dos alunos, ou seja, se eles já soubessem qual o significado físico da palavra campo. Caso o significado das palavras utilizadas como subsunçores não forem conhecidas pelos alunos, a aprendizagem não será significativa, mas sim mecânica (AUSUBEL, 1968).

A aprendizagem mecânica é o principal contraponto à aprendizagem significativa. Na realidade, esta surge como uma alternativa àquela. A aprendizagem mecânica é aquela que é arbitrária, baseada na verbalização mecânica de conceitos, sem significado e não substantiva, pois não proporciona uma reflexão profunda do que é ensinado, apenas condiciona o aprendiz a memorizar métodos e respostas prontas (AUSUBEL, 1968).

Não necessariamente a aprendizagem mecânica é algo negativo, porém, na maioria das disciplinas ensinadas no Ensino Médio, os conteúdos são melhores aproveitados pelos alunos se forem aprendidos significativamente, tornando o aprendiz capaz de utilizar o que foi aprendido e entender a disciplina como uma interpretação de mundo, não apenas uma “enxurrada” de equações fora de contexto e sem sentido.

Então o que fazer quando o aprendiz não possui o conhecimento prévio necessário para que os subsunçores sejam utilizados plenamente em uma unidade de ensino? Ausubel (1968) argumenta que a principal estratégia para manipular a estrutura cognitiva dos aprendizes a favor do professor é a introdução de um material em um nível alto de abstração, generalidade e inclusividade, conhecido como organizador prévio:

A principal estratégia preconizada neste livro para manipular deliberadamente a estrutura cognitiva de modo a aumentar a facilitação proativa ou minimizar a inibição pró-ativa envolve o uso de materiais introdutórios apropriadamente relevantes e inclusivos (organizadores) que sejam maximamente claros e estáveis. Esses organizadores são introduzidos antes do material de aprendizagem em si e também são apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusão. (AUSUBEL, 1968, p. 86)

Desta maneira, o organizador prévio é o responsável por ligar o conteúdo que deve ser aprendido com o que ele já sabe, isto é, com a sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1968).

Ausubel, com a ideia de subsunçores e a importância da determinação da estrutura cognitiva prévia dos alunos, introduz uma teoria para a assimilação de novos conteúdos. A interação entre o conteúdo que deve ser aprendido e os conhecimentos que são usados para aprender aquele conteúdo resulta em uma mudança na estrutura cognitiva do aprendiz. Desta forma, um conteúdo potencialmente significativo “a” interage com um conceito já estabelecido previamente na estrutura cognitiva “A”, formando um produto interacional A’a’. Ou seja, além de aprender novos conteúdos, ao utilizar uma ideia como âncora, a mesma também sofre alteração de significado na estrutura cognitiva, geralmente expandindo e relacionando o subsunçor com o conteúdo potencialmente significativo (MOREIRA, 1983).

Então a aprendizagem significativa, em oposição à aprendizagem mecânica que se dá através da memorização, acontece quando a aprendizagem se dá através de significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência; considerando a importância dos conhecimentos prévios. Contudo, mesmo considerando todos esses aspectos, a aprendizagem significativa necessita ainda da disposição do aprendiz, ou seja, o aluno precisa reconhecer a relevância dos conteúdos. O que nos leva a considerar a aprendizagem significativa crítica.

A partir das teorias desenvolvidas por Neil Postman e Charles Weingartner, Moreira desenvolveu a concepção de aprendizagem significativa crítica. Em seu trabalho Moreira argumenta sobre algumas características da sociedade contemporânea. Segundo ele, as mudanças que estão acontecendo de forma rápida e drástica atualmente exigem que a aprendizagem deva ser não só significativa, mas também subversiva, pois se constitui em uma estratégia de sobrevivência.

Moreira afirma que, na era da evolução tecnológica, observa-se que a escola continua promovendo a perpetuação de vários conceitos descontextualizados. Ainda se ensinam verdades absolutas, respostas “curtas”, entidades isoladas, causas simples e identificáveis, além de estados fixos e diferenças somente dicotômicas. Ainda se “transmite” o conteúdo, desestimulando o conhecimento. Ele afirma que o discurso educacional deve ser outro, a prática educativa deve fomentar o “aprender a aprender” que permitirá à pessoa lidar frutiferamente com a mudança e sobreviver.

A escola, por sua vez, ainda transmite a ilusão da certeza, mas procura atualizar-se tecnologicamente, competir com outros mecanismos de divulgação da informação e, talvez não abertamente ou inadvertidamente, preparar o aluno para a sociedade do consumo, porém, também fora de foco. Mas qual seria o foco? Qual seria então a saída mais viável? Neste ponto ideias de Moreira convergem com as propostas pela teoria de Matthew Lipman e seu Programa de Filosofia para Crianças.

## PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Matthew Lipman (1922-2010), foi um filósofo estadunidense que ficou conhecido por criar o projeto Filosofia para Crianças. Sua decisão de ensinar a filosofia para os jovens decorreu de sua experiência como professor na Columbia University, onde Lipman constatou a dificuldade dos seus alunos para raciocinar.

Lipman acreditava que o estudo da filosofia é indispensável para a formação de uma consciência crítica e do pensamento reflexivo e investigativo e que esse estudo deveria começar já nos primeiros anos escolares. A partir daí Lipman desenvolveu uma metodologia de ensino de filosofia para crianças, com material didático e linguagem acessível a esta faixa etária.

A Filosofia para Crianças é um projeto pedagógico que busca o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e do pensamento reflexivo, bem como a capacidade de comunicação e verbalização. Essa proposta se insere em uma perspectiva da educação para o “pensar”, segundo a qual o ensino é resultado de um processo de investigação, em que a sala de aula representa uma comunidade de investigação. Em uma comunidade de investigação o professor e os alunos dialogam em uma relação que permite aos últimos desenvolver sua capacidade de raciocinar e de refletir sobre os conteúdos apresentados, bem como a maneira como esses interagem com seu cotidiano, pois esse aluno é encorajado a falar e a também ouvir na presença de um professor que facilita e promove esse processo.

Para Lipman, existe uma diferença fundamental entre pensar e pensar bem. Ele considera o pensar de duas maneiras: o pensar mais habilidoso e o pensar menos habilidoso. Ele mostra quanto o pensar, mesmo sendo uma capacidade natural do ser

humano, pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada, uma vez que desde cedo, a criança pensa e, inclusive, faz inferências.

Entretanto, para pensar bem, é necessário ir além de simplesmente conseguir fazer inferências. Estas precisam ser válidas, ou seja, necessitam de critérios, criticidade, fundamentação, argumentação, dentre outros aspectos, para chegar às respostas apropriadas. De outra maneira, um pensamento sem esses elementos, mesmo ainda sendo um tipo de pensamento, será um “pensamento pobre”.

Assim, Lipman enfatiza a diferença entre o pensar, enquanto processo psíquico natural dos seres humanos, e o pensar bem, enquanto processo psíquico que proporciona à criança uma capacidade psíquica mais habilidosa. Assim, o pensar bem é o que Lipman chama de pensamento de ordem superior (PARREIRA, 2005).

O pensamento de ordem superior se fundamenta no aspecto analítico, reflexivo e crítico ao investigar qualquer assunto ou conceito. Lipman apresenta três componentes desse tipo de pensamento: o crítico, o criativo e o cuidadoso.

O pensar crítico é o que motiva as tomadas de decisões e alcance de soluções. Esta forma de pensar se pauta na lógica e na verdade, este é um pensar responsável e habilidoso que facilita bons juízos porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto (LIPMAN, 1995).

Para Lipman, critérios são o que sustentam as afirmações que tem credibilidade e validade. Outra característica fundamental do pensamento crítico é a autocorreção. Esta diz respeito à autocrítica e implica em uma preocupação com a verdade, com a validade e com os próprios erros dos alunos, tornando-os conscientes destes e capazes de corrigi-los, quando necessário.

Além disso, o pensar crítico deve ser sensível ao contexto, ou seja, deve levar em consideração a situação em que se constitui o assunto discutido. Esta sensibilidade faz com que se tenha uma visão totalizadora. Caso contrário é possível se obter uma visão errônea do problema, pois esta se constituiu a partir de um pensamento fragmentado. O que pode levar a uma conclusão incompleta ou descontextualizada. Além disso, essa característica permite a consideração de particularidades de uma dada cultura, como as especificidades de uma língua que, quando traduzidas para outro idioma, perdem seu significado.

O pensamento crítico é aquele capaz de colocar em crise as “opiniões”. Ele faz com que questionemos as primeiras respostas a um problema, forçando-nos a rever os

argumentos, problematizar e refletir sobre nossos pensamentos, mas sempre de maneira crítica (LORIERI, 2002).

Para além do pensamento crítico, Lipman define o pensar criativo. O pensar criativo diferentemente do crítico, que é sensível ao contexto, mas orientado pelos critérios de verdade e racionalidade, é sensível ao critério da verdade, mas orientado pelo contexto da investigação. Para Lipman a criatividade é necessária para resolução de problemas, principalmente quando não são conhecidas as respostas, e quando são conhecidas, a criatividade é necessária para “visualizar” o caminho da resolução (ELIAS, 2005). Segundo Lorieri (2002), o pensar criativo busca novas alternativas, tanto para as respostas conhecidas quanto para as já disponíveis. Pois, mesmo quando se chega a uma conclusão, é possível tentar encontrar soluções alternativas, experimentando novas hipóteses e novos argumentos.

O terceiro componente do pensamento de ordem superior diz respeito ao pensamento cuidadoso. Este é o ponto de equilíbrio entre os dois primeiros é ele que permite à criança ser capaz de avaliar o que é importante ou não. Ou seja, o que é certo ou errado, principalmente do ponto vista moral. Portanto o pensamento cuidadoso é o que podemos definir como pensamento ético (ELIAS, 2005).

Conclui-se, então que o pensamento de ordem superior se diferencia do pensamento comum por proporcionar aos alunos o desenvolvimento de: atitudes críticas e investigativas comprometidas com a verdade e a razão; atitudes criativas, comprometidas com o significado e com a “transcendência” que objetiva uma prática nova, original e diferenciada; assim como atitudes cuidadosas, comprometidas com os valores que nos orientam em nossas ações; entre o correto e o censurável (ELIAS, 2005).

## AS HABILIDADES DO PENSAMENTO

Por habilidades do pensamento Lipman, não se refere às habilidades em geral, mas às habilidades fundamentais para atingir o pensamento excelente. Assim como no pensar de ordem superior ele não sugere o ensino das habilidades cognitivas, mas sim, o desenvolvimento destas, para que a criança possa pensar melhor. O autor apresenta então os quatro tipos de habilidades cognitivas que devem ser identificadas a fim de serem desenvolvidas em sala de aula:

- **Habilidades de Investigação:** indica pesquisa, análise de uma situação problema. É a procura de soluções alternativas. Para se desenvolver esta competência em um dado processo de investigação, são necessárias, no mínimo, as habilidades de observação, indagação, exploração, construção de hipóteses, busca de comprovação, sempre alicerçadas na autocorreção.
- **Habilidades de Raciocínio:** raciocínio é o processo do pensar através do qual é possível coordenar, estender e justificar o conhecimento que adquirimos. A partir daí, conseguimos obter novos conhecimentos, no ato de buscar novos elementos naquilo que já conhecemos, a fim de chegar a uma conclusão, essa atualização de conhecimento ou a ampliação do que já se sabe, mas preservando este conhecimento já existente. As habilidades de raciocínio mais urgentes a serem “cuidadas” educacionalmente talvez sejam a capacidade de produzir bons juízos, isto é, ser capaz de produzir afirmações bem sustentadas por boas razões. Ser capaz de estabelecer relações adequadas entre ideias e, especialmente, entre juízos. Ser capaz de inferir, isto é, de “tirar” conclusões. Além disso, trata-se de uma habilidade muito útil, tanto para a vida, quanto para o desenvolvimento do raciocínio, pois se relaciona diretamente com a habilidade de identificar ou perceber pressuposições subjacentes.
- **Habilidades de Formação de Conceitos:** um conceito é sempre uma organização de informações numa ideia que pode ser expressa por uma palavra, por um conjunto de palavras, por esquemas, entre outros. Para Lorieri (2002), conceito é uma explicação intelectual de algo, é uma construção de nosso pensamento, na qual as coisas, fatos, situações são descritos, são entendidas nas características e nas relações necessárias que os compõem, permitindo-nos uma compreensão de sua natureza. Segundo Lipman, um conceito é um conjunto de informações relacionadas entre si e que formam um sentido, um significado. O trabalho com as palavras é um bom caminho para desenvolver habilidades que auxiliam na formação de conceitos, tais como a habilidade de explicar, ou desdobrar, o significado de qualquer palavra. Também a habilidade de analisar, de esmiuçar elementos que compõem um conceito qualquer e de, em seguida, sintetizar, unir de novo tais elementos, reconstituindo o conceito. Bem como a habilidade de procurar significados de palavras em fontes como dicionários, enciclopédias, pessoas, e de adequar os significados encontrados ao contexto em que tais palavras estão sendo utilizadas. A habilidade de observar características essenciais para que algo possa ser

identificado como tal. A habilidade de definir, isto é, de ser capaz de dizer o que algo é e que o torna inconfundível.

- **Habilidades de Tradução:** traduzir é conseguir dizer algo que está dito com certas palavras, ou de certa forma, por meio de outras palavras, ou por meio de outras formas, mantendo o mesmo significado. Diz Lipman que isto é o que ocorre nas boas traduções de uma língua para outra. Mas isto ocorre, também, quando procuramos dizer, com nossas próprias palavras (ou por outros meios), algo que alguém disse, ou escreveu, ou expressou por mímica, desenho, etc., mantendo o significado. Estes desempenhos envolvem habilidades de interpretar, de parafrasear, de analisar e todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos.

Para alcançar essas habilidades é necessário primeiramente, atentar, interpretar com criticidade, perceber as implicações, além de inferir e parafrasear. Estes quesitos permitem-nos compreender melhor qualquer tipo de discurso. Podemos então, observar o quanto estas habilidades são importantes e necessárias, não só para as crianças, bem como para as pessoas em geral. Contudo, se faz necessário que essas habilidades cognitivas sejam utilizadas por completo pelos alunos, em conjunto com os colegas, ou em parceria com o professor. Pois este exercício possibilita ampliar sua capacidade de pensar e faz com que ele se distancie do vício de buscar respostas prontas (ELIAS, 2005).

Para conseguir atingir seu objetivo de desenvolver o pensar de ordem superior e as habilidades mencionadas, Lipman sugere a criação de uma Comunidade de Investigação. A transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação acontece quando os alunos podem dividir suas opiniões com respeito, compartilhando e desenvolvendo questões a partir das ideias dos outros. Trata-se de buscar novas suposições e inferências por meio de uma relação dialógica, que permite acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz, sem as limitações das linhas que separam as disciplinas (LIPMAN, 1995). Faz parte do processo filosófico não a mera investigação, mas sim, a investigação dialógica. Pois, quando um grupo de alunos interage através do diálogo, podem compartilhar da ajuda e da compreensão dos outros membros do grupo no enfrentamento dos problemas de forma coletiva, buscando transformar as situações, e por consequência aprimorando a maneira de refletir frente às problemáticas.

Para Lipman, a Filosofia tem sido tradicionalmente caracterizada como um pensar que se dedica ao aprimoramento do pensamento. Portanto, trabalhar com a Filosofia na escola, estimulando e incentivando o pensar excelente dos alunos através do



desenvolvimento das habilidades cognitivas, só será possível a partir da substituição do modelo tradicional de sala de aula pelas comunidades de investigação.

A partir do estudo da Filosofia busca-se enriquecer a prática docente para o “pensar reflexivo”, possibilitando ao professor se repensar em sua prática, no intuito de buscar novas metodologias pedagógicas que se aproximem de uma educação crítica que coloca o aluno em sintonia com a realidade à sua volta, atuando de forma definitiva na transformação da sociedade da qual ele faz parte. Nesse caso, vê-se o essencial papel da disciplina para um pensar de ordem superior da realidade em que se vive, relacionando fatos cotidianos a conteúdos estudados.

Com os pressupostos lipmanianos, observamos que o fato do aluno interagir numa comunidade de investigação, dá a ele condições de construir uma visão de mundo que leva em consideração o ponto de vista do outro, pois ao ouvir e se atentar para a fala do outro, desejando compreender sua intenção, o aluno tem a chance de entender a argumentação do outro a partir do que ela provocou em si mesmo, reconstruindo as palavras do outro e atribuindo-lhes sentido próprio. Esta experiência faz com que a opinião do outro desperte no aluno uma predisposição para que ele reveja sua ideia, verificando-a quanto à sua autenticidade, consistência e significado ao sustentar sua argumentação (ELIAS, 2005).

O Programa de Filosofia para Crianças proposto por Matthew Lipman traz uma metodologia inovadora e uma fundamentação teórica consistente para sua aplicação, além de possibilitar a transposição dessa metodologia para outras disciplinas, pois traz uma mudança radical na forma como os alunos interagem com o objeto de estudo, não só uma metodologia de ensino de uma disciplina específica.

Essa mudança na maneira de pensar a educação diante de um sistema de ensino que investe em depositar conhecimentos, sem levar em consideração o que e como está sendo depositado este conhecimento na bagagem intelectual dos alunos, é significativo. Transformar as salas de aula em comunidades de investigação é essencial para que as escolas se tornem centros de preparação para uma vida cidadã. A teoria de Lipman aponta para a possibilidade de a escola, além de preparar as crianças para serem críticas e reflexivas, prepará-las para serem cidadãos autônomos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do As teorias de Matthew Lipman e David Ausubel oferecem perspectivas valiosas para o campo da educação, cada uma enfatizando aspectos cruciais do processo de aprendizagem. Ausubel destaca a aprendizagem significativa ao conectar o novo conhecimento aos conceitos prévios dos alunos, fornecendo uma base sólida para a assimilação de informações. Por outro lado, Lipman introduz a Filosofia para Crianças, incentivando o pensamento crítico e reflexivo desde cedo, permitindo que as crianças explorem questões complexas e fundamentais. Ambas as abordagens realçam a importância da participação ativa dos estudantes no processo educacional e buscam criar ambientes de aprendizagem envolventes e significativos. Ao considerar essas teorias, os educadores têm a oportunidade de enriquecer suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais engajador e capacitando os alunos a se tornarem pensadores independentes e conscientes, preparados para enfrentar os desafios da vida com uma compreensão profunda e reflexiva.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BELTRAN, M. H. R. et al. *História da química e ensino: experimentos e atividades para sala de aula*. In: BELTRAN, M. H. R.; SAITO, F.; TRINDADE, L. S. P. (Ed.). *História da Ciência: tópicos atuais*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação; DICEI, SEB. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ELIAS, G. G. P. *MATTHEW LIPMAN E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS*. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LORIERI, M. A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTHEWS, M. *História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação*. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, dez. 1995.

MOREIRA, M. A. Uma abordagem cognitivista ao Ensino de Física: a teoria da aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para organização do ensino de ciências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1983.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B.; VALADARES, C. Aprender a aprender. 1996.

PIAGET, J.; GARCIA, R. De Aristóteles à Mecânica do “Impetus”. In PIAGET, J.; GARCIA, R. Psicogênese e História das Ciências. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SANTOS, A. F.; OLIOSI, E. C. A importância do ensino de ciências da natureza integrado à história da ciência e à filosofia da ciência: uma abordagem contextual. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 195-204, 2013.