

CEEPPIFOR

CONGRESSO DE EDUCAÇÃO E ENSINO DO MESTRADO
EM ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANAIS 2023

REALIZAÇÃO:



PPIFOR

Congresso de Educação e Ensino do PPIFOR
“Formação de Professores” – CEEPPIFOR

FICHA CATALOGRÁFICA

2004© Universidade Estadual do Paraná – campus de Paranaguá

Anais do I Congresso de Educação e Ensino do Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR)

Organizado por:

Shalimar Zanatta

Maria Luiza da Luz Munhoz

Adão Aparecida Molina

Marcia Marlene Stentzler

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne

Congresso de Educação e Ensino (1.: out. 23-25, 2023: Paranavaí – PR)

C749a Anais do I Congresso de Educação e Ensino do Programa Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR); 23 a 25 de outubro de 2024 / Organização: Shalimar Zanatta, Maria Luiza da Luz Munhoz, Adão Aparecido Molina, Marcia Marlene Stentzler e Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne – Paranaguá: Unespar, 2023.
409 p.

ISBN 978-65-86807-53-0

Tema central: Formação de professores.

1. Educação - Congressos 2. Pesquisa - Congressos. I. Zanatta, Shalimar (Org.). II. Munhoz, Maria Luiza da Luz (Org.) III. Molina, Adão Aparecido. IV. Stentzler, Marcia Marlene. V. Ratuchne, Paloma Aparecida Título. VI. Título: Formação de professores.

CDD 378

20. ed.

CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| COMISSÕES ORGANIZADORA | 6 |
| COMISSÃO CIENTÍFICA | 7 |
| APRESENTAÇÃO DOS ANAIS DO CEEPPIFOR 2023 | 8 |
| EIXOS TEMÁTICOS | 10 |
| ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA | 12 |
| BOLACHAS, FRAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – UM NOVO JEITO DE ENSINAR MATEMÁTICA | 13 |
| DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL | 24 |
| LUDWIK FLECK E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: UMA REVISÃO DE ESTUDOS E TENDÊNCIAS | 34 |
| PROPOSTA PARA O ENSINO DE FÍSICA MODERNA: ARRANJO EXPERIMENTAL PARA O CÁLCULO DA CONSTANTE DE PLANCK | 45 |
| USO DE ESTATÍSTICAS E MODELAGEM MATEMÁTICA NA COMPREENSÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS | 54 |
| REFLEXÕES SOBRE O ACIDENTE DO CÉSIO 137: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO | 65 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS | 75 |
| EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: EDUCAR E CUIDAR NA ÓTICA NEOLIBERAL | 76 |
| ESTUDO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ESTADO DO PARANÁ | 89 |
| A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO OU SERVIDÃO VOLUNTÁRIA | 99 |
| BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS CONEXÕES COM O RELATÓRIO DELORS | 113 |
| A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: RUMOS ATUAIS SOB A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019 | 123 |
| POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS AO ADOECIMENTO DOCENTE | 136 |
| FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE | 148 |
| DESIGUALDADE SOCIAL E VULNERABILIDADE NA ADOLESCÊNCIA: ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÃO | 159 |
| COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: OS EFEITOS DA REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO NO NOVO ENSINO MÉDIO | 171 |
| PDE E O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTOS DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 183 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EXPANSÃO DO CAPITAL PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA | 196 |
| ESCOLA SUSTENTÁVEL HORTA COMUNITÁRIA | 205 |

| | |
|---|------------|
| AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DESCONSTRUÇÃO DA LICENCIATURA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS | 215 |
| CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO | 226 |
| EDUCAÇÃO INFANTIL | 239 |
| FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 240 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE MEDIATIZADA PELO SCIELO | 250 |
| A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO | 262 |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS DIRETRIZES E LEGISLAÇÕES | 263 |
| O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM SURDEZ NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) | 278 |
| AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO: OS MITOS E A CONDIÇÃO DE (IN)VISIBILIDADE DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO | 287 |
| AÇÕES DOCENTES PARA INCLUSÃO: UM OLHAR PARA OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU/PR | 301 |
| OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA | 312 |
| COMBATENDO A INTOLERÂNCIA: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E DESAFIOS PARA UMA SOCIEDADE PLURAL E INCLUSIVA | 323 |
| A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O TABLET E A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS DE ALUNOS INCLUSOS | 329 |
| TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO | 341 |
| FERRAMENTAS PARA AVALIAÇÃO ONLINE DAS HABILIDADES ORAIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA | 342 |
| PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPACTOS E DESAFIOS NO TRABALHO DO PROFESSOR DO ESTADO DO PARANÁ | 354 |
| 2 PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CONTEXTO | 357 |
| ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 363 |
| EMPODERAMENTO FEMININO, GÊNERO E EDUCAÇÃO: OFICINAS DE FORMAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PARANAÍ | 364 |
| A ESCOLA, O ENSINO DE ARTE E SUA LINGUAGEM: A MÚSICA | 372 |
| REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 383 |
| ANSIEDADE E EDUCAÇÃO: EXPLORANDO O IMPACTO DO AMBIENTE URBANO E SOCIAL | 394 |

COMISSÕES ORGANIZADORA

Congresso de Educação e Ensino do PPIFOR
“Formação de Professores” – CEEPPIFOR

Docentes

Profa. Dra. Marcia Regina Royer (PRESIDENTE)
Prof. Dr. Adão Aparecido Molina
Prof. Dr. Paulo Cesar Gomes
Prof. Dr. Renan Araújo
Profa. Dra. Shalimar Calegari Zanatta

Comissão Organizadora

Gabrieli Almeida Moreira
Maria de Lourdes de Souza Rodrigues
Maria Luiza da Luz Munhoz
Neiriane A. Cattelan Mataruco
Rodrigo Polo Calazan Da Silva
Sonia Maria Correa Da Silva
Tatiane Aparecida da Silva Toledo De Camargo
Vera Rodrigues Da Silva Liones
Verediana Fernandes Sobradieil Fim
Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne

Egressos

Fabiana Silva Bota Demizu
Eliane Giseli Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr. Adão Aparecido Molina - UNESPAR

Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Junior – UEM

Dr. Marcelo José da Silva – UNESPAR

Dra. Vera Lúcia Martiniak – UEPG

Dr. Reginaldo A. Zara – UNIOESTE

Dra. Bernardete Ryba – UNESPAR

Dra. Desiré Luciane Dominschek – UNINTER / Curitiba

Dra. Fatima Aparecida de Souza Francioli– UNESPAR

Dra. Karim Siebeniecher de Brito – UNESPAR

Dra. Lucineia Maria Lazaretti – UNESPAR

Dra. Lutécia Hiera da Cruz – UNESPAR

Dra. Márcia Marlene Stanzler – UNESPAR

Dra. Maria Simone Jacomini Novak – UNESPAR

Dra. Najela Tavares Ujii – UNESPAR

Dra. Shalimar Calegari Zanatta– UNESPAR

Dra. Valéria Aparecida Shena – UNESPAR

Dra. Roseli B. Klein – UNESPAR

APRESENTAÇÃO DOS ANAIS DO CEEPPIFOR 2023

O Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino– PPIFOR, com área de concentração na Formação de Professores, foi autorizado pela CAPES no ano de 2013, quando iniciou suas atividades e selecionou a primeira turma de pós-graduandos, oferecendo 12 vagas para candidatos com graduação em licenciatura. Desde então, as atividades organizadas para atender à dinâmica da pesquisa e da formação docente acontecem anualmente de forma qualitativa, atingindo uma década de existência no ano de 2023, juntamente com a nota quatro atribuída pela última avaliação da CAPES.

A área de avaliação do Programa na CAPES é a 46 – Ensino – e ele está organizado em duas linhas de pesquisas, a saber: Linha 1: Educação, história e formação de professores e Linha 2: Formação de professores e os recursos teórico-didáticos na área de ciências, ofertando, atualmente, 20 vagas para professores pesquisadores com amplo domínio nos campos dos saberes.

Durante esses anos, além de aulas e orientações de pesquisas para a elaboração e a defesa de dissertações, os professores, mestres e mestrandos participaram de vários Eventos para apresentação e divulgação dos resultados alcançados nos seus estudos. As participações ocorreram, em especial, nos Eventos organizados pelos grupos de Estudos e Pesquisas, cadastrados no Diretório do CNPq e dirigidos pelos professores orientadores do Programa.

Neste ano de 2023, em comemoração aos dez anos de sua existência, o Programa resolveu organizar seu primeiro Evento coletivo para reunir egressos e estudantes. O objetivo é a divulgação do seu trabalho para se fortalecer como importante meio de produção do conhecimento científico, da divulgação científica e da capacitação de professores de toda a região do *Campus* da Unespar de Paranavaí, no qual o Mestrado em Ensino está situado.

A primeira edição do Evento ocorreu entre os dias 23, 24 e 25 de outubro de 2023, na Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de Paranavaí. O Evento teve como tema a formação de professores e ficou nominado como **Congresso de Educação e Ensino do PPIFOR: formação de professores – CEEPPIFOR**. A partir de então, terá sua edição anual contínua na Unespar - *Campus* de Paranavaí.

Estes Anais contemplam os resultados dos trabalhos inscritos para a apresentação no Evento e estão organizados em sete Eixos Temáticos, conforme seguem: Ensino de Ciências e Matemática; Políticas Públicas Educacionais; Cultura Escolar e Educação; Educação Infantil;

A perspectiva inclusiva na Educação; Tecnologias na Educação; Ensino e aprendizagem na Educação Básica.

São 35 artigos distribuídos nesses eixos, compilados e socializados para a divulgação científica como parte desse importante Evento de Extensão e Pesquisa, vinculado ao Programa de Mestrado em Ensino – PPIFOR, que cumpre a função social da Universidade no seu importante trinômio que é o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Por conseguinte, esperamos que os conteúdos aqui veiculados possam contribuir para a atualização acerca da formação e do trabalho docente em todos os níveis educacionais e, em especial, para os professores da Educação Básica, que são objeto de formação do nosso Programa.

Desejamos que tenham uma leitura bastante proveitosa!

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina

Profa. Dra. Shalimar Calegari Zanatta

EIXOS TEMÁTICOS

1 - Ensino de ciências e matemática

Este eixo acolhe resultados parciais ou finais de pesquisas e ou relatos de experiências que tratam do processo ensino e aprendizagem das áreas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia) e da Matemática e suas tecnologias do ensino fundamental I, II, ensino médio e superior. Comporão este eixo estudos teóricos e práticos que demonstram os desafios e os caminhos para possíveis resultados destas áreas do saber.

2 - Políticas públicas educacionais

Este eixo contempla as discussões que congregam os estudos produzidos pelos campos e subcampos das políticas públicas educacionais e das políticas de formação docente, reunindo pesquisadores, professores do Ensino Superior, professores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação e estudantes de graduação, que tenham como objeto de estudos as políticas públicas de educação, abordadas tanto em sua dimensão teórica e epistemológica como na dimensão de sua implementação ou execução.

3 - Cultura escolar e educação

O estudo da cultura escolar busca compreender características que marcam a educação formal e a organização das escolas em diferentes tempos históricos. Cada escola tem a sua história e uma cultura que lhe é própria, a qual se efetiva em estreita relação entre aspectos micro e macro. Consideramos, portanto, as relações que a escola mantém com as famílias, com a sociedade, com a legislação e as diferentes representações advindas da imprensa, documentos internos e sujeitos sociais, entre outros.

4 - Educação infantil

Pesquisas acerca da primeira infância, crianças e atendimento educacional. Estudos voltados a prática educativa e pedagógica voltada as infâncias, nas diversas áreas do conhecimento (educação física, artes, ciências, geografia, história, português, matemática e tecnologias), e/ou considerando as cem linguagens da criança. O lúdico, o brincar, a brincadeira linguagem essencial das infâncias. Ação educativa inter e transdisciplinar na educação infantil. Políticas

educacionais da formação de professores, questões curriculares da docência, formação inicial e continuada de professores para a infância.

5 - A perspectiva inclusiva na educação

Este eixo contemplará trabalhos de pesquisas (concluídas ou em andamento) e relatos de experiência que abordem o ensino e a aprendizagem de estudantes apoiados pela Educação Especial, bem como outros grupos historicamente marginalizados/excluídos dos ambientes escolares e/ou das preocupações escolares. Para isso, são considerados os textos das diferentes áreas formativas em Licenciaturas. Entram aqui também as pesquisas que tratam da formação docente para a inclusão.

6 - Tecnologias na educação

Esse eixo acolhe resultados de pesquisas científicas que promovem o diálogo entre tecnologias digitais de informação e comunicação na educação e os diversos campos do saber. Nessa perspectiva, este espaço tem como objetivo problematizar a utilização das tecnologias nas práticas docentes como meio para promover aprendizagem mais significativas e despertando maior interesse e engajamento dos estudantes em todas as etapas da educação.

7 - Ensino e aprendizagem na educação básica

Este eixo acolhe resultados parciais ou finais de pesquisas que tratam da educação básica e/ou do ensino superior, na perspectiva histórico e social sobre o ensino e a aprendizagem que discutem a didática enquanto campo epistemológicos, as teorias pedagógicas, métodos e metodologias. Comporão este eixo, os estudos teóricos e práticas pedagógicas que envolvem desde a educação infantil, anos iniciais, ensino médio e ensino superior nas diferentes áreas de conhecimento. Espera-se que os pesquisadores apresentem discussões a respeito dos trabalhos realizados, ou em desenvolvimento, os desafios enfrentados que foram ou não superados, que possam contribuir com a formação dos professores e sua prática pedagógica.

ENSINO DE CIÊNCIAS E **MATEMÁTICA**

BOLACHAS, FRAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – UM NOVO JEITO DE ENSINAR MATEMÁTICA

Cíntia Cristiane de Andrade
Salette da Silva
Gesinely Kellen dos Santos Rodrigues

Resumo: O presente artigo teve como objetivo verificar como uma atividade em grupo sobre frações pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas pelos alunos. Para isso, foi realizada uma atividade com alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, na qual eles foram desafiados a resolver o problema de dividir um pacote de bolachas de forma justa entre os colegas de turma. A atividade foi estruturada de acordo com a metodologia de resolução de problemas de Polya. Os alunos foram divididos em grupos e seguiram as etapas da metodologia para resolver o problema. Os resultados da atividade mostraram que os alunos foram capazes de compreender o problema e elaborar um plano de resolução. No entanto, eles apresentaram dificuldades em raciocinar sobre possíveis soluções para o problema que fogem do “tradicional”. A conclusão do artigo é que a resolução de problemas é uma ótima estratégia para trabalhar em sala de aula, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico e raciocínio lógico. No entanto, é importante que os professores preparem os alunos para lidar com problemas desafiadores e que não tenham uma solução única.

Palavras-chaves: Atividade em grupo, fração, resolução de problemas.

Introdução

As frações são um conteúdo matemático fundamental que deve ser compreendido pelos alunos desde o início do Ensino Fundamental (Almeida e Santos, 2018; Brasil, 2017). O ensino de frações pode ser um desafio para muitos professores, como apontado por Almeida e Santos (2018), pois este exige uma compreensão clara do conceito de fração e a capacidade de comunicar essa noção de forma clara e acessível aos alunos. Além disso, o ensino de frações requer que os estudantes desenvolvam habilidades que envolvem a resolução de problemas, uma vez que as frações são, frequentemente, utilizadas para representar quantidades ou partes de um todo em situações do mundo real.

Diante desse desafio, este trabalho teve como objetivo investigar como uma atividade em grupo abordando frações pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas pelos alunos.

Nesse sentido, é possível apontar que a atividade em grupo pode se configurar como uma estratégia didática eficaz no processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo Polya (2010), a resolução de problemas é uma habilidade fundamental para o aprendizado de

matemática, uma vez que possibilita aos alunos a aplicação de seus conhecimentos em situações novas e desafiadoras. Ademais, no caso do ensino de frações, as atividades em grupo, baseadas na resolução de problemas, podem fomentar o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do conceito de fração.

A situação-problema denominada “Distribuindo Bolachas de Forma Justa” foi desenvolvida com base na metodologia de resolução de problemas de Polya, que preconiza algumas etapas que devem ser seguidas pelos alunos, a fim de resolver um problema, o qual, no caso deste trabalho, consiste em conseguir dividir as bolachas de forma justa entre os colegas de turma.

O ensino de frações como um desafio

O ensino de frações é frequentemente descrito como um desafio para muitos professores, pois requer uma compreensão clara do conceito de frações e a habilidade de transpor tal noção de maneira acessível aos alunos. Almeida e Santos (2018) afirmam que esse desafio é agravado pelo fato de as frações serem comumente usadas para representar peças ou partes de um todo, em situações do mundo real. Segundo Ferreira (2015), o ensino de frações envolve não apenas a compreensão conceitual, mas, também, a necessidade de explorar diferentes estratégias de ensino para atender às necessidades variadas dos alunos.

Além disso, de acordo com um estudo recente de Silva e Oliveira (2022), é importante reconhecer que os alunos podem enfrentar dificuldades específicas ao aprenderem frações, devido à natureza abstrata do conceito. Os autores argumentam, ainda, que os professores devem estar cientes das concepções errôneas mais comuns que os alunos detêm em relação às frações, adotando intervenções pedagógicas que ajudem a superar tais equívocos de forma eficaz.

A resolução de problemas com enfoque para o ensino de frações

Buscando caracterizar a estratégia de resolução de problemas, Proença e Pirola (2011) alegam que ela consiste em um processo dinâmico, que exige esforço e criatividade. Seguindo a abordagem de Polya (1978), a resolução de problemas pode ser dividida em quatro etapas cruciais: 1ª Etapa - Compreensão do problema: o primeiro passo envolve a compreensão completa do problema, identificando seus dados e o que está sendo solicitado. 2ª Etapa - Formulação de um plano: o segundo passo é a formulação de um plano estratégico para resolver o problema, levando em consideração os dados disponíveis e o objetivo a ser alcançado. De

acordo com Smith (2020), a formulação de um plano pode ser facilitada por meio de estratégias metacognitivas, que ajudem os alunos a organizarem suas ideias. 3ª Etapa - Implementação do plano: o terceiro passo consiste na execução do plano, utilizando os conhecimentos e habilidades pertinentes. Conforme Jones *et al.* (2019), durante esta etapa, os alunos podem aplicar suas habilidades de cálculo e raciocínio. 4ª Etapa - Exame da solução: a última etapa envolve uma revisão crítica da solução encontrada, verificando sua correção e adequação. Como ressalta Brown (2018), esta fase é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, porém, é preciso enfatizar que as quatro etapas são fundamentais para se alcançar êxito na aplicação da metodologia.

Segundo Proença e Pirola (2011), a resolução de problemas pode ser uma estratégia eficaz para o ensino de frações aos alunos, além de oportunizar a aplicação do conceito de fração em situações reais, recurso que promove a aprendizagem ativa, por meio do engajamento dos estudantes ao processo de resolução de problemas.

Outra questão que merece ser destacada, de acordo com Garcia e Santos (2023), é a de que abordagem da resolução de problemas no ensino de frações pode ser enriquecida pela incorporação de tecnologias educacionais, como softwares interativos e aplicativos móveis, que oferecem ambientes virtuais para a prática de resolução de problemas relacionados a frações, tornando o aprendizado mais envolvente e acessível aos alunos.

Atividades em grupo para o ensino de frações sob a perspectiva da resolução de problemas

As atividades em grupo se configuram como uma abordagem pedagógica que pode ser empregada para estimular a aprendizagem ativa e colaborativa dos alunos, conforme destacado por Almeida e Santos (2018) e Santos (2005), uma vez que, por meio delas, os alunos têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e habilidades, fomentando a compreensão do conteúdo por todos do grupo. De acordo com Johnson e Johnson (2019), a aprendizagem em grupo também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de um ambiente de apoio entre os estudantes.

Gagné considera a resolução de problemas como a forma mais complexa de aprendizagem. A aquisição deste tipo (nível 8) implica na combinação de princípios (nível 7) já aprendidos, formando um princípio de ordem superior, que produz a capacidade de resolver o problema. Quando isto acontece, a capacidade adquirida passa a fazer parte do repertório do indivíduo, ao enfrentar outra vez problemas semelhantes, a solução virá de modo mais fácil.

É relevante mencionar os resultados de uma pesquisa recente, conduzida por Lima e Pereira (2022), cujos resultados apontam que as atividades em grupo no ensino de frações podem ser ampliadas, por meio da inclusão de estratégias de aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem cooperativa. Dessa forma, é possível afirmar que as abordagens adicionais podem fortalecer ainda mais o desenvolvimento das habilidades dos alunos no contexto das frações e da resolução de problemas.

Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, comumente empregada na área da educação, sendo que, conforme Minayo (2014), este tipo de estudo envolve a utilização de métodos de coleta de dados que proporcionam uma compreensão aprofundada das características da investigação. A pesquisa qualitativa visa a compreender os significados e experiências subjetivas dos participantes, caracterizando-se como uma ferramenta valiosa para explorar questões educacionais, permitindo a análise detalhada de práticas pedagógicas, percepções dos alunos e dinâmicas em sala de aula. Os métodos qualitativos comuns, na pesquisa educacional, incluem observações, entrevistas, grupos focais e análise de estudos de caso.

A presente investigação foi desenvolvida em uma escola pública, do Município de Paranavaí, PR, especificamente, em uma turma de 6º ano, do período vespertino, composta por 19 alunos. É importante esclarecer que no dia da aplicação da atividade 3 estudantes estavam ausentes.

A coleta dos dados foi efetuada a partir da observação do desenvolvimento da atividade pelo método da Resolução de Problemas, por cada grupo de alunos, além do registro em fotos do caderno de um integrante de cada grupo, a fim de que pudéssemos avaliar como foram realizados os registros e a sistematização dos resultados.

Já em se tratando da análise dos dados, ela foi feita a partir dos registros das observações dos trabalhos dos grupos e dos registros (fotos) das sistematizações efetuadas pelos alunos no caderno. Ademais, foi solicitado a cada grupo que enviasse ao quadro um de seus membros, para explicar, oralmente, quais foram os meios/raciocínios desenvolvidos para colocar em prática a solução planejada.

Assim como já foi mencionado, toda a atividade foi desenvolvida a partir da Resolução de Problemas, sendo assim, é necessário esclarecer que uma das limitações desta metodologia é que sua aplicação pode ser demorada, quanto ao seu desenvolvimento pelos alunos, na prática,

caso a turma seja numerosa. Porém, nesse caso, a pesquisa foi realizada em uma turma pequena, então, a duração da aplicação não envolveu muito tempo.

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas da Resolução de Problemas, propostas por Polya (1978):

1ª Etapa: Compreensão do problema: Os alunos foram convidados a ler o problema, atentamente, a fim de compreender o objetivo. Além disso, foram orientados a destacar as informações e dados importantes da situação-problema, à qual tiveram acesso, por escrito, da seguinte forma

“Distribuindo Bolachas de Forma Justa”

Contexto: Na sua escola, você foi escolhido para organizar uma festa para a sua turma. Uma das tarefas é distribuir um pacote de bolachas entre todos os seus colegas.

Pergunta: Como você pode distribuir as bolachas de forma justa entre todos os seus colegas de turma?

2ª Etapa - Formulação de um plano: Os alunos foram convidados a elaborar um plano de resolução do problema, levando-se em consideração as informações coletadas na etapa anterior.

3ª Etapa - Implementação do plano: Os alunos foram convidados a executar o plano de resolução, utilizando para isso os seus conhecimentos matemáticos e a sua capacidade de raciocínio.

4ª Etapa - Exame da solução: Os alunos foram convidados a conferir os resultados do plano de resolução, estabelecendo uma nova estratégia, se necessário, além de efetuarem uma revisão crítica da solução encontrada, verificando a sua correção e adequação.

Resultados e Discussão

A partir da análise das observações e dos registros efetuados pelos alunos, no caso específico da situação problema "Distribuindo Bolachas de Forma Justa", constatou-se que os alunos seguiram as etapas da metodologia da seguinte forma:

Compreensão do problema: Os alunos entenderam que o objetivo é dividir as bolachas, de forma justa, entre os colegas de turma. Nesse sentido, eles destacaram, oralmente, as seguintes informações e dados importantes do problema:

- Há um pacote de bolachas com x unidades;
- O objetivo é distribuir as bolachas de forma igual entre os colegas de turma.

Formulação de um plano: Os alunos tentaram formalizar um plano de resolução do problema, a partir das informações coletadas na etapa anterior, que eles aplicaram da seguinte maneira:

- Primeiro, determinaram a quantidade de alunos presentes na turma;
- Na sequência, dividiram o número total de bolachas pelo número de colegas para encontrar quantas bolachas cada aluno receberia. Nesse momento, perceberam que sobrariam bolachas.

Implementação do plano: Os alunos colocaram em prática aquilo que conversaram entre os colegas de grupo, utilizando, para isto, todos os seus conhecimentos matemáticos e sua capacidade de raciocínio. Os registros de cada grupo encontram-se demonstrados na próxima etapa, nas Figuras de 1 a 4.

Exame da solução: Após a realização dos cálculos, na etapa anterior, cada grupo promoveu uma discussão entre os membros para verificar se a solução fazia sentido em relação ao problema e se a distribuição era justa para todos os alunos. Nessa etapa, cada grupo foi para o quadro explicar, oralmente, quais foram os meios/raciocínios que eles pensaram para colocar em prática a solução pensada. Nesse momento, ficaram evidentes algumas dúvidas, as quais foram sanadas com o auxílio dos colegas de turma e, principalmente, da professora. As Figuras 1 a 4, exibem a interação, apresentação e os registros de cada grupo, durante o desenvolvimento da atividade.

Figura 1 – Registros e Apresentação do Grupo 1.



Fonte: Autoria própria.

Por meio da Figura 1, evidencia-se que o Grupo 1 obteve um total de 41 bolachas na contagem, após a abertura do pacote. Eles efetuaram a divisão por 16 (nº de alunos presentes), resultando em 2 e sobrando um total de 9 bolachas. Como não poderia sobrar nenhuma bolacha, dividiram cada bolacha ao meio, resultando em 18 pedaços fracionados, o que originou mais uma fração do todo para cada colega, sobrando 2 pequenas frações, que não foi desperdiçada, pois um dos integrantes comeu.

Figura 2 – Registros e Apresentação do Grupo 2



Fonte: Autoria própria.

Mediante a análise do registro escrito do Grupo 2, observou-se que eles obtiveram um total diferente de bolachas no pacote em relação ao Grupo 1, contando com 40 bolachas. Ao efetuar a divisão pelo total de alunos da sala, resultou em 2 para cada um, porém, sobraram 08, então, eles as cortaram ao meio, resultando em 16 pedaços fracionados, o que totalizou mais uma fração para cada integrante (Figura 2).

Figura 3 – Registros e Apresentação do Grupo 3

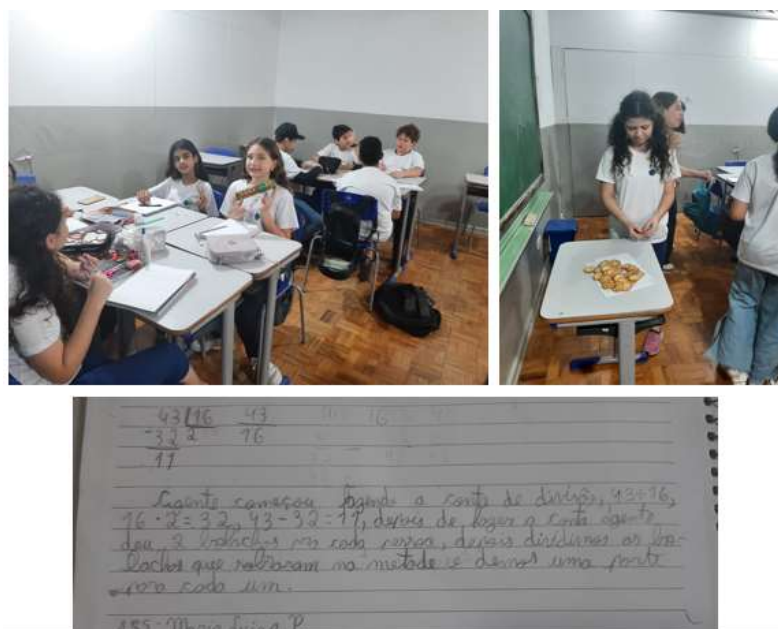


$43 - 1 = 42$
 $42 \div 21 = 2$
 Resposta: 2 bolachas por pessoa.

Fonte: Autoria própria.

A partir dos registros do Grupo 3, constatou-se que, em sua contagem, o pacote de bolachas continha, inicialmente, 43 bolachas. Entretanto, eles admitiram que comeram 1 por integrante, sobrando 38, e ao dividir pelo número de alunos da turma, totalizou 2 bolachas inteiras para cada um. Como não poderia sobrar, dividiram as 6 unidades que sobraram pela metade, resultando em 12 frações da bolacha. Porém, como perceberam que faltariam 4 frações, preferiram ficar de fora da divisão dos pedaços fracionados, recebendo apenas as 2 inteiras, afinal já haviam comido bolachas antes de efetuar a divisão inicial (Figura 3)

Figura 4 – Registros e Apresentação do Grupo 4



Fonte: Autoria própria.

Mediante a Figura 4, observa-se que o Grupo 4 efetuou uma descrição detalhada em seus registros, acerca das ações realizadas para sistematizar a solução do problema. Segundo os

apontamentos, o grupo 4 obteve um total de 43 bolachas, sendo que, ao dividi-las pelo número de alunos da turma, obtiveram 2 bolachas para cada um. Na sequência, eles dividiram as bolachas que sobraram (11) na metade, o que totalizou 22 frações, que resultou em mais uma fração para cada aluno, sobrando 6 frações de bolacha. Como ninguém do grupo quis comer o que sobrou do alimento, eles deram as sobras para um integrante do Grupo 1.

Considerações finais

Ao final desta pesquisa, foi possível constatar que a atividade em grupo, proposta no artigo como uma metodologia, foi bem-sucedida, mostrando-se eficiente para a promoção do desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas pelos alunos. Entretanto, ela apresentou algumas limitações, pois os alunos foram capazes de compreender o problema e elaborar um plano de resolução, contudo apresentaram dificuldades em raciocinar sobre possíveis soluções que fogem do “tradicional”.

Estas dificuldades podem ser explicadas pelo fato de que os alunos ainda estão desenvolvendo suas habilidades de pensamento crítico e raciocínio lógico, além do fato de que eles estão acostumados a resolver problemas com soluções únicas e predefinidas. Sendo assim, quando lhes foram apresentados problemas para os quais não há uma solução única, eles ficaram confusos e não souberam como proceder.

Como estratégia para superar tais dificuldades, indicamos que os professores utilizem metodologias que incentivem o pensamento criativo e a busca de soluções inovadoras. Para isto, devem ser oferecidas atividades que sejam relevantes para os alunos e que ofereçam um contexto real. É importante destacar que a atividade foi realizada em uma turma com um aluno autista, que conseguiu participar e interagir durante todas as fases de desenvolvimento da mesma. Este fato demonstra que as atividades em grupo podem ser inclusivas e beneficiar alunos com diferentes necessidades educacionais.

Diante do exposto, podemos apontar que a partir do desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas, o processo de ensino e aprendizagem será enriquecido, oportunizando aos alunos que se tornem mais criativos e inovadores.

Referências

ALMEIDA, A.; SANTOS, J. A resolução de problemas como estratégia para o ensino de frações. **Revista Educação & Matemática**, v. 13, n. 37, p. 139-152, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROWN, J. S. **O poder do pensamento crítico**. São Paulo: HarperCollins, 2018, p. 10-20.
FERREIRA, M. S. O Ensino de Frações e Suas Dificuldades: Estratégias e Desafios. **Revista Brasileira de Educação e Ensino de Ciências e Engenharia**, v. 3, n. 2, p. 45-58, 2015.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1971.

GARCIA, Y.; SANTOS, A. Aprendizagem ativa e colaborativa no ensino de frações sob a perspectiva da resolução de problemas. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 28, n. 4, p. 1-22, 2023.

JONES, J. M.; JONES, R.; JONES, S. Os quatro passos da resolução de problemas. *In: O companheiro do professor de matemática*. Rio de Janeiro: Routledge, 2019, p. 15-22.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Aprendizagem ativa: Cooperação na sala de aula**. 2. ed. Boston, MA: Pearson, 2019, 250p.

LIMA, A. B.; PEREIRA, C. D. Estratégias de Aprendizado Ativo no Ensino de Frações: Um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação em Matemática**, v. 8, n. 2, p. 45-62, 2022.

POLYA, G. **Como resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução: COSTA, J. P. M. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2010.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução: ARAÚJO, H. L. de. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

PROENÇA, M. C.; PIROLA, A. Análise do desempenho de licenciandos em matemática na resolução de problemas. *In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 13, 2011, Recife-PE. [Anais...], Recife: CIAEM, 2011.

SANTOS, A. **O conceito de fração em seus diferentes significados: um estudo diagnóstico junto a professores que atuam no Ensino Fundamental**. 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, A. B; OLIVEIRA, C. D. Dificuldades no Ensino de Frações: Um Estudo sobre Concepções Errôneas dos Alunos. **Revista de Educação em Matemática**, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2022.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL

Alexandder Fernandes França
Márcia Regina Royer

RESUMO: O presente estudo resulta de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo investigar, sob a perspectiva da Educação Ambiental Crítica, (EAC) as interseções entre a EAC e o conceito de sustentabilidade. Tal pesquisa aponta a necessidade do amplo debate e da formação do caráter ambiental no âmbito escolar e na sociedade como um todo. Doravante, busca-se, por meio de leituras em diferentes bibliografias, a definição, a história e as ações sobre a EAC. Considerando a urgência das questões ambientais contemporâneas, investigamos como a educação ambiental tradicional tem sido limitada em abordar as complexidades das problemáticas e como uma abordagem crítica pode empoderar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança mais eficazes. Ao analisar experiências de implementação da EAC em diversos cenários, este artigo busca identificar desafios, obstáculos e oportunidades que surgem ao tentar incorporar uma abordagem mais crítica e reflexiva na educação para a sustentabilidade. Este estudo pode ser interpretado como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, no qual buscamos dialogar com autores da Educação Ambiental Crítica, entre eles Loureiro (2012) e Sorrentini (2003). Dessa forma, contribuímos para o fornecimento dos subsídios para mantermos um diálogo enriquecedor sobre como a EAC, como catalisadora da transformação social pela busca de um futuro mais sustentável.

Palavras-chave: Parque florestal. Jardim botânico. Educação ambiental crítica. Sustentabilidade. Transformação social.

Introdução

O presente artigo explora as potencialidades do Parque Florestal Urbano, do município de Nova Esperança – Estado do Paraná, como recurso didático pedagógico para a formação da consciência ambiental crítica. O denominado Jardim Botânico apresenta biodiversidade, riquíssimo ecossistema, possibilita a realização de discussões profícuas e novos conhecimentos acerca da relação homem/natureza.

A Educação Ambiental, EA é intrínseca ao processo de formação educacional, considerando que não há como distanciar ou separar a EAC do ensino escolar, pois é nesse *locus* que também afloram as discussões e a formação do caráter e da consciência acerca da EAC. Loureiro (2012, p. 69), em sua análise, defende a ideia de que a Educação Ambiental “é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável dos atores sociais”. Sendo assim, postulamos em defesa da EAC por compreender sua importância no processo de formação de um aluno crítico e transformador da sua realidade

e que possa enveredar e lutar por um planeta mais sustentável.

A EA e a EAC são duas abordagens distintas relacionadas à conscientização e à sensibilização das pessoas sobre questões ambientais, mas com enfoques e objetivos diferentes. A EA é uma abordagem mais ampla e tradicional, que busca promover a conscientização, compreensão e valorização do meio ambiente, bem como incentivar práticas sustentáveis. O foco da EA é ensinar as pessoas a importância da conservação da natureza e dos recursos naturais, incentivando a mudança de comportamento em relação ao ambiente. É comum a EA ser aplicada em escolas e universidades, por exemplo, com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre a necessidade de cuidado com o meio ambiente.

A EAC é uma abordagem mais avançada, que vai além da sensibilização e busca promover o pensamento crítico e a conscientização das relações sociais, econômicas e políticas que influenciam e afetam o meio ambiente. Essa abordagem incentiva as pessoas a analisarem as causas estruturais dos problemas ambientais, como injustiça ambiental, desigualdade social e exploração dos recursos naturais por interesse econômico.

A EAC contribui no aprimoramento da equação ensino-aprendizagem, objetivando alavancar patamares de conhecimento de tal forma a amalgamar-se a vida cotidiana dos moradores do município, principalmente aqueles que estão envolvidos com a Educação.

É possível afirmar, portanto, que a principal diferença entre essas abordagens é a profundidade da reflexão e o objetivo final de cada uma: a EA se concentra na conscientização ambiental e na mudança de comportamento com o intuito de promover a sustentabilidade; e a EAC busca gerar uma compreensão mais ampla do papel das estruturas sociais e econômicas na degradação do meio ambiente com o objetivo de promover mudanças sistêmicas que levem a uma sociedade mais justa e sustentável.

Os noticiários e os debates desenvolvidos ao longo dos últimos anos corroboram para se avaliar a importância deste tema para podermos instruir as gerações sobre os danosos impactos ambientais promovidos pela ação humana, ator principal desta tragédia e o principal agente de mudança que pode transformar o cenário atual.

Conforme o pensamento acima descrito, compreendemos os desmandos governamentais como molas propulsoras à crise ambiental. Tão logo, a escalada acentuada pelo foco capitalista de degradação ambiental e apropriação dos ecossistemas canalizam sua ânsia pela busca incessante do lucro, da qual se configura pela exploração da classe trabalhadora, contrapondo-se ao princípio inerrante à mais valia defendido por Marx (1996).

Sublinhando a ideia supracitada, podemos enxergar essa crise como uma crise

civilizatória, marcada pela atuação exacerbada das macroestruturas da sociedade de produção capitalista que reverbera nos grandes desastres ambientais. Por outro lado, essa crise civilizatória é identificada pela discrepância socioespacial, econômica e cultural.

Ainda no tocante à crise ambiental, remetemos à Carson (1969) com a obra *Primavera Silenciosa*, que denuncia os danos causados ao meio ambiente em sua época e que segue reverberando na atualidade acerca da ação humana, seja pelas indústrias poluidoras quanto ao uso de agrotóxicos na agricultura. Com efeito, Carson nos leva a refletir acerca da relação entre o homem e o meio ambiente mundo afora, além, claro, de sua localidade de origem, que, nesse caso, é os Estados Unidos da América.

Loureiro (2012, p. 45) destaca que “numa perspectiva histórica e crítica, a atribuição central da EA é fazer com que as visões ecológicas do mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas em todo tecido social”.

Em uma visão crítica, a EAC vislumbra o questionamento e a análise do modelo atual de sociedade, que tem sido algoz do meio ambiente. Sendo assim, o olhar que devemos ter acerca do objeto em questão nos permite avançar para além daquilo que se discute nos ambientes onde o senso comum impera, reconhecendo de forma sistemática o quanto o saber crítico sobre a relação homem/natureza é capaz de fazer juízos de valores sobre a crise e sustentabilidade ambiental no presente século.

A sociedade atual aspira por debates, discussões e ideias que apresentam resultados profícuos acerca do meio ambiente. Faz sentido, nesse caso, apresentar o Parque Florestal Jardim Botânico como objeto de análise dessa pesquisa, ancorando-o, nos ideais da EAC, tendo-a como baliza para compreender o sentido de sustentabilidade e a real causa da crise ambiental do século XXI.

Localizado em Nova Esperança, na região Noroeste do Estado do Paraná, está o Parque Florestal Urbano, denominado Jardim Botânico. A Lei 2.722 de 06 de abril de 2021 alterou a denominação do espaço; antes Parque das Grevíleas, que surgiu no final da década de 1970 com vistas a conter uma enorme erosão que comprometia grande parte da cidade.

O Jardim Botânico é composto por um Viveiro Municipal, destinado à produção de mudas de árvores nativas e frutíferas do bioma Mata Atlântica. O Parque também possui, em meio às árvores, trilhas de caminhada e de ciclismo, Museu histórico, auditório e área para compostagem destinada a adubação dos canteiros de flores nas praças e avenidas da cidade. O espaço objetiva também promover a pesquisa e a conscientização acerca da preservação e EA, além de proporcionar lazer com a finalidade de difundir o valor multicultural das plantas e a

utilização sustentável do Jardim Botânico. Constitui-se em um local muito apreciado pelos moradores e que possui uma vasta flora que vem contribuindo para a ampliação da fauna do lugar.

Esta pesquisa, portanto, servirá como um canal de conhecimento, que possibilitará aos envolvidos e interessados pela questão ampliar suas percepções a respeito do sentido de sustentabilidade e as reais causas da crise ambiental. O Parque, nesse caso, servirá como parâmetro para compreender tais fenômenos e, a partir dele, é possível um amplo debate sobre o meio ambiente. Portanto, pela dimensão da crise ambiental, tal pesquisa nos impulsiona a movermo-nos em direção a uma resposta que nos instiga a reconhecer a iminente necessidade de reconstruir um mundo ambientalmente sustentável.

É trivial que o verdadeiro sentido de um Parque Florestal Jardim Botânico seja compilado e consorciado por diferentes espécies vegetais dos mais variados biomas em um determinado espaço geográfico. Para que isso aconteça, é preciso conhecimento e comprometimento daqueles cujos interesses são a construção e a manutenção de um parque dessa natureza. Por essa razão, o Parque supracitado é tomado como base de análise dessa pesquisa a partir do pressuposto da EAC. Diante desse contexto, proferimos a seguinte indagação: De que maneira a EAC pode ser um “catalisador” para a transformação social e a busca por um futuro mais sustentável.

Partindo do pressuposto de que a EAC é um suporte científico capaz de compreender os fenômenos da natureza, suprimido pela ação humana marcada nas últimas décadas pelo modo de produção capitalista, seria possível afirmar que a EAC é capaz de revelar a importância do parque florestal urbano como ponto de partida para compreender a crise ambiental e a sustentabilidade do século XXI?

Para nortear essa discussão, busca-se analisar, no âmbito dessa pesquisa, como a EAC contribuirá na relação Ensino e aprendizagem, tendo como pretexto a construção do conhecimento prático e teórico e enxergando o Parque Jardim Botânico como objeto de análise. Além disso, busca-se compreender como é possível utilizar o Parque Jardim Botânico como pretensa forma de discutir a EAC nos campos de ensino e enxergar o Parque Jardim Botânico como espaço de aprendizagem e parâmetro para compreender a sustentabilidade e crise ambiental no século XXI.

Desenvolvimento

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL X EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A EA no Brasil tem raízes nas décadas de 1960 e 1970 quando grupos sociais e ambientais começaram a se organizar em torno da defesa do meio ambiente. Em 1981, a Constituição Federal incluiu o direito à preservação do meio ambiente e o dever de protegê-lo para as presentes e futuras gerações. Em 1991, foi criado o Ministério do Meio Ambiente, que passou a desenvolver políticas e programas de EA.

Alinhado à ideia supracitada o Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005, p.23), afirma: “O processo de institucionalização da Educação Ambiental no governo federal brasileiro teve início em 1973, com a criação no Poder Executivo, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior”. Para tanto, esse órgão, em suas atribuições, ficou responsável por instruir a população brasileira sobre a forma correta do bom uso dos recursos naturais.

Diante do exposto, avaliamos que o grande avanço que se deu no Brasil no tocante à EA foi a partir da criação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que é a principal lei ambiental em nosso país, estabelecida pela Lei nº 6.938 de 1981. Essa lei regulamenta diretrizes para a preservação do meio ambiente, proteção da biodiversidade e desenvolvimento sustentável, além de definir responsabilidades governamentais, sociais e econômicas para a proteção ambiental. A PNMA é regularmente atualizada para acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas e reforçar o compromisso do Brasil com o meio ambiente.

Indubitavelmente a EA é vista como um componente importante para o desenvolvimento de uma cultura de preservação do meio ambiente e para a construção de uma sociedade mais consciente e responsável em relação às questões ambientais. Ofertar a EAC como proposta pedagógica configura-se em importante ferramenta para a formação do conhecimento no universo escolar. Portanto, podemos consorciar a teoria à prática, fomentando o trabalho docente em prol do êxito na construção do saber do discente.

Ainda no contexto, remetemos ao ano de 1988, quando se inicia a institucionalização de uma prática de comunicação e organização social com os primeiros passos da Rede Paulista de Educação Ambiental e da Rede Capixaba de EA. Em 1992, acontece o segundo Fórum Brasileiro de EAC no qual surge o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como carta de princípios” (BRASIL, 2005, p. 22).

Destarte, em 1990, o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) deu aporte financeiro para que a sociedade civil pudesse organizar suas ações (BRASIL, 2005). Dessa forma,

considera que quase 20% dos projetos financiados por esse órgão de fomento, que foi criado por meio da Lei nº 7.797 de 1989 e de 1991, a Comissão Interministerial para a preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), confere à EA a condição sine qua non, ou seja, indispensável, essencial na política ambiental brasileira.

Nessa seara, o Fundo Nacional do Meio Ambiente se protagoniza na defesa das questões correlatas a sua função primaz, trazendo ao debate todos os atores sociais nas questões que envolvem suas respectivas responsabilidades ambientais. Nesse sentido, tais discussões tornam-se imprescindíveis no Ensino Escolar, por meio das quais se desenvolve o pensamento crítico do aluno na transformação da realidade em que se enseja.

O JARDIM BOTÂNICO E SUA FUNÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Espaços como o Jardim Botânico de Nova Esperança são encontrados em outros municípios do Paraná e do Brasil. Esses locais cumprem uma função muito importante na sociedade: trazer à população a convivência com um pedaço da natureza que mais se aproxima do natural. Estar em um ambiente arborizado, florido, é importante para esse contato com a natureza, mas a experiência que se tem dentro de um parque como esse é como estar dentro da mata; é uma oportunidade de ver a natureza como ela realmente é.

No quadro abaixo, destaca-se a importância crucial que os parques florestais urbanos têm nas cidades modernas, trazendo benefícios à sociedade. Três exemplos de parques foram analisados: Parque das Sequoias nos EUA, Jardim Botânico de Curitiba e Passeio Público do Rio de Janeiro.

Quadro 1 – Benefícios dos parques florestais analisados

| | |
|--------------------------------------|---|
| Parque Nacional das Sequoias nos EUA | Oferece refúgio natural e benefícios terapêuticos, contribui para conservação e educação ambiental. |
| Passeio Público do Rio de Janeiro | Primeiro parque urbano do Brasil; marco histórico com importância crescente de espaços verdes. |
| Jardim Botânico de Curitiba | Exemplo de contribuição para qualidade de vida, conservação e educação. Abriga estufa icônica e atua na conservação de espécies ameaçadas, educação ambiental e pesquisa botânica. |

Fonte: Fonte: França (2023).

Benefícios destacados nesses parques são: qualidade de vida urbana, saúde física e mental,

conservação da biodiversidade, educação ambiental. Além disso, existem muitos benefícios dos parques florestais urbanos, como a melhoria da saúde física e mental, a conservação da biodiversidade e a educação ambiental. Esses exemplos citados destacam o papel vital que os parques têm em cidades modernas, promovendo saúde, conservação e educação, além de serem cruciais para cidades mais sustentáveis e equilibradas diante da urbanização acelerada.

Existe ainda a preocupação com as ilhas de calor que tornam a temperatura das cidades mais altas e diminuindo o bem-estar dos moradores e demais seres vivos que habitam as regiões onde essas ilhas são formadas.

A formação das zonas de calor é um fenômeno complexo que desempenha um papel fundamental na dinâmica climática da Terra. De acordo com estudos recentes, essas zonas são resultantes da distribuição desigual da energia solar ao longo da superfície terrestre, devido à inclinação do eixo da Terra em relação à sua órbita em torno do Sol (Salinger *et al.*, 2018).

Conforme os raios solares incidem de forma mais perpendicular nas regiões próximas ao equador, elas tendem a se aquecer mais intensamente, criando as conhecidas zonas de calor equatorial. Por outro lado, nas regiões polares, a inclinação dos raios solares faz com que a energia seja distribuída de forma mais difusa, resultando em temperaturas mais baixas e na formação das zonas de frio. Essa distribuição desigual da energia solar desencadeia complexas interações atmosféricas e oceânicas, influenciando diretamente os padrões climáticos globais e regionais.

Essas zonas de calor desempenham um papel crucial na determinação dos climas locais e regionais, afetando não apenas as temperaturas, mas também os padrões de precipitação e os regimes de vento. Segundo Smith *et al.* (2020), a formação das zonas de calor é um fator determinante na ocorrência de eventos climáticos extremos, como secas prolongadas e ondas de calor.

Além disso, essas zonas também têm um impacto significativo na biodiversidade, uma vez que determinam os tipos de ecossistemas que podem prosperar em determinadas regiões. Portanto, compreender a formação e a dinâmica das zonas de calor é essencial para a previsão climática, a gestão de recursos naturais e a adaptação às mudanças climáticas em um mundo cada vez mais interconectado e vulnerável aos efeitos do aquecimento global.

Compreender o que são essas ilhas de calor e como elas impactam a vida da população é importante para que esses espaços florestais urbanos sejam ainda mais valorizados e preservados. No quadro abaixo, destacam-se as principais informações sobre as ilhas de calor, alguns exemplos que foram elencados e possíveis formas de mitigação para que haja um maior controle de temperatura nesses lugares.

Quadro 2 - Principais informações sobre as ilhas de calor

| | |
|--------------------------|---|
| Principais causas | Poluição atmosférica (dióxido de nitrogênio, partículas finas), pavimentação e urbanização excessivas. Poluição atmosférica aquece o ar e forma ozônio troposférico, contribuindo para temperaturas elevadas. Superfícies escuras com baixo albedo, como pavimentação asfáltica, retêm calor, agravando ilhas de calor. |
| Exemplos práticos | Tóquio (densidade populacional, atividades industriais) e Los Angeles (geografia, indústria, transporte). |
| Estratégias de mitigação | Regulamentações de emissões, aumento da vegetação urbana e design urbano permeável. Redução de poluentes e adoção de práticas sustentáveis são cruciais para atenuar impactos das ilhas de calor. |

Fonte: França (2023).

Não é raro encontrar, dentro das limitações do Jardim Botânico, alunos acompanhados de seus professores para realização de aulas de campo, assim como moradores do município utilizando as trilhas de caminhada e bicicleta para estar em contato com a natureza enquanto apreciam o ambiente natural. Desde sua inauguração, a utilização do Jardim Botânico vem crescendo e proporcionando momentos de lazer e aprendizado a todos aqueles que adentram em seu espaço.

Dentro do contexto apresentado neste estudo, o parque florestal urbano Jardim Botânico torna-se um ponto de apoio para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica para toda a população do município considerando ser esse um espaço livre, dentro de uma pequena porção de Mata Atlântica e que permite àqueles que visitam o parque um contato com a natureza de forma mais direta.

Por ser um espaço público, o Jardim Botânico pode ser usado como sala de aula aberta, espaço para atividades físicas e contato direto com a natureza por meio das trilhas dentro da mata. O bem-estar que este ambiente proporciona àqueles que o visitam permite que a consciência pela preservação ambiental seja aflorada. Além disso, este pode ser um importante espaço para que alunos de todas as escolas tenham a possibilidade de estar em contato com seu objeto de estudo quando se trata de educação ambiental.

Considerações finais

O texto apresenta uma análise aprofundada sobre a EAC, sua relação com a crise ambiental contemporânea e o potencial transformador que essa abordagem pode ter no contexto educacional e social. O objetivo principal é entender como a EAC pode atuar como um catalisador para a transformação social e a busca por um futuro mais sustentável.

A pesquisa parte da constatação da crise ambiental que a sociedade enfrenta, causada

principalmente pela ação humana em um sistema de produção capitalista. A Educação Ambiental Tradicional é apontada como limitada para abordar a complexidade dos problemas ambientais, e a EAC é apresentada como uma abordagem que vai além da conscientização, buscando promover o pensamento crítico, analisar as causas estruturais da degradação ambiental e incentivar a mudança sistêmica.

A abordagem crítica é considerada fundamental para entender a relação entre homem e natureza, assim como as questões socioeconômicas e políticas que impactam o meio ambiente. O texto também destaca a importância dos parques florestais urbanos como espaço de aprendizado e reflexão sendo o parque Jardim Botânico um exemplo concreto utilizado na pesquisa.

A análise também aborda a crise ambiental como uma crise civilizatória destacando a importância da sociedade e do exercício pleno dela para a promoção da sustentabilidade. A pedagogia histórico-crítica é mencionada como uma abordagem educacional que pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Este estudo ressalta a importância da EAC como uma ferramenta poderosa para a transformação social e a busca por um futuro mais sustentável. Através do diálogo com teorias críticas, da análise da crise ambiental e da utilização de espaços como parques florestais urbanos, a pesquisa busca não apenas compreender os desafios ambientais contemporâneos, mas também contribuir para a formação de cidadãos conscientes e agentes de mudança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa nacional de educação ambiental (PRONEA)**. 3.ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. Tradução: Raul de Polillo. 2.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.

CRUZ, Ricardo Gautério. **Ideologia e formação do conhecimento científico no campo da educação ambiental**. Uma análise da perspectiva crítica nos trabalhos publicados na revista Pesquisa em Educação Ambiental (REPEA) de 2010 a 2015. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande - Instituto de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, 2017.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórica criticam**. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRANÇA, Allexandder Fernandes. **Formação das Ilhas de Calor em centros urbanos: causas e consequências**, 2023. Disponível em <https://jornalnoroeste.com/pagina/colunas/formacao-das-ilhas-de-calor-em-centros-urbanos-causas-e-consequencias>. Acesso em 30 ago 2023.

FRANÇA, Allexandder Fernandes. **Explorando a essência dos Parques Florestais Urbanos: Parque das Sequoias, Jardim Botânico de Curitiba e primeiro Parque Florestal do Brasil, o Passeio Público do Rio de Janeiro**, 2023. Disponível em: <https://jornalnoroeste.com/pagina/meio-ambiente/explorando-a->

essencia-dos-parques-florestais-urbanos-parque-das-sequoias-jardim-botanico-de-curitiba-e-primeiro-parque-florestal-do-brasil-o-passeio-publico-do-rio-de-janeiro. Acesso em 30 ago 2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação ambiental com compromisso social**: o desafio da superação das desigualdades. Repensar a Natureza Ambiental: um olhar crítico. São Paulo. Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. *In: Educação Ambiental: Repensando o Espaço da Cidadania*. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.) 3.ed., São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica e Economia Política – volume 1. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1996.

SALINGER, M. J., et al. Climate Science for Service Partnership China: Making a major contribution to the development of climate science for the benefit of society. **Bulletin of the American Meteorological Society**, 2008, v.6, n.99, p.1207-1224.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SMITH, P., *et al.* The Climate Adaptation Frontier. **Nature Climate Change**, 2020, v.10, n.11, p. 890-894.

SORRENTINI, Marcos. **Desenvolvimento Sustentável e Participação**: algumas reflexões em voz alta. Educação Ambiental: Repensando a Cidadania 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDWIK FLECK E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE: UMA REVISÃO DE ESTUDOS E TENDÊNCIAS

Thaís Mendes Rocha
Josie Agatha Parrilha da Silva
Rodrigo Diego de Souza

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão dos estudos e tendências relacionadas à aplicação das ideias de Ludwik Fleck na Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Ludwik Fleck, filósofo da ciência polonesa, oferece uma perspectiva sobre a construção social do conhecimento científico, que se tornou relevante para a formação de cidadãos críticos em um mundo cada vez mais dominado pela ciência e tecnologia. A revisão da literatura examina como as ideias de Fleck foram incorporadas nas práticas pedagógicas em CTS, destacando a importância de questionar a visão tradicional da ciência como objetiva e neutra. Além disso, são considerados os desafios e as oportunidades enfrentadas pelos educadores ao aplicar essas perspectivas teóricas. A análise revela tendências emergentes na pesquisa, como a desconstrução da neutralidade científica, a contextualização histórica da ciência e tecnologia, e o foco nas implicações sociais e éticas. O artigo também destaca a relevância contínua das ideias de Fleck na Educação CTS e aponta para orientações futuras na pesquisa e prática educacional.

Palavras-chaves: Ludwik Fleck. Educação CTS. Ensino de Ciências. Alfabetização Científica e Tecnológica.

Introdução

A Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e críticos em um mundo onde a ciência e a tecnologia têm um impacto cada vez mais profundo em nossas vidas (Bazzo, 2014). Nesse contexto, as ideias do filósofo da ciência polonesa Ludwik Fleck (1896–1961) emergem como um recurso fundamental para enriquecer a abordagem pedagógica e a compreensão das complexas relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Este artigo oferece uma revisão dos estudos e tendências relacionadas à aplicação das ideias de Ludwik Fleck na Educação CTS.

Ludwik Fleck, cujo trabalho seminal “*Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico*” foi publicado em 1935, fornece uma perspectiva única sobre a construção social do conhecimento científico. Suas ideias desafiam a visão tradicional da ciência como uma busca objetiva pela verdade e destacam a influência dos contextos sociais, culturais e históricos na formação do conhecimento científico. Fleck introduz conceitos como “pensamento coletivo” e “estilo de pensamento” para descrever as estruturas básicas que moldam o pensamento dos cientistas e a produção do conhecimento.

A aplicação das ideias de Fleck na Educação CTS implica em compreender que a ciência e a tecnologia não são entidades neutras, mas produtos culturais e históricos. Isso significa que os estudantes devem ser incentivados a questionar as suposições subjacentes à produção do conhecimento científico e tecnológico, bem como a considerar seu impacto na sociedade. A revisão da literatura apresentada neste artigo examina como essas ideias foram integradas nas práticas pedagógicas em CTS, revelando tendências e desafios emergentes.

No decorrer deste trabalho, exploraremos estudos que abordam a desconstrução da neutralidade científica, a contextualização histórica da ciência e tecnologia, e o foco nas implicações sociais e éticas. Ao fazê-lo, procuramos não apenas compreender como as ideias de Fleck têm sido aplicadas, mas também identificar tendências que apontam para o futuro da Educação CTS, onde a formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes continua a ser um objetivo central.

Fundamentação Teórica

A teoria de Ludwik Fleck representa um marco revolucionário na filosofia da ciência e, por extensão, na compreensão da construção do conhecimento científico. Fleck, um pensador polonês que floresceu durante o século XX, desafiou as concepções tradicionais da ciência ao argumentar que o conhecimento científico não é uma mera representação objetiva da realidade, mas sim um interesse profundamente enraizado na cultura, na história e nas interações sociais.

Fleck (2010) argumenta que a ciência não existe em um aspirador. Pelo contrário, os cientistas operam dentro de comunidades de pensamento, onde reúnem um conjunto de suposições, uma linguagem especializada e uma série de opiniões que moldam fundamentalmente a forma como percebem os dados empíricos e constroem teorias. Ele apresenta os conceitos-chave de "pensamento coletivo" e "estilo de pensamento" para descrever essas estruturas sociais subjacentes.

O "pensamento coletivo" de Fleck (2010) representa o conjunto de opiniões e suposições compartilhadas por uma comunidade científica específica. Essas opiniões, muitas vezes implícitas e profundamente enraizadas, influenciam a maneira como os cientistas interpretam a realidade e guiam suas investigações. Fleck (2010) argumenta que o pensamento coletivo é tão poderoso que pode moldar a percepção dos cientistas de maneira a tornar inacessíveis alternativas que não se encaixem no paradigma dominante.

Juntamente com o pensamento coletivo, Fleck (2010) desenvolve o conceito de "estilo de pensamento". Isso se refere ao conjunto de métodos, técnicas e abordagens utilizadas por

uma comunidade científica para investigar a realidade. Cada estilo de pensamento é único e moldado à maneira como os cientistas formulam questões, coletam dados e constroem teorias.

Na educação CTS, a aplicação das ideias de Fleck tem implicações profundas. Ela implica reconhecer que a ciência e a tecnologia não são entidades neutras ou universais, mas sim produtos culturais e históricos que refletem a consciência e as visões do mundo de suas épocas de origem. Portanto, os estudantes devem ser incentivados a questionar as suposições subjacentes à produção do conhecimento científico e tecnológico, bem como a considerar seu impacto na sociedade.

A abordagem de Fleck na educação CTS promove uma visão mais crítica e contextualizada da ciência e da tecnologia. Isso significa que os estudantes não apenas aprendem fatos científicos, mas também exploram as dimensões éticas, políticas e sociais das descobertas científicas e das inovações tecnológicas. Eles são encorajados a considerar como decisões científicas e tecnológicas afetam diferentes grupos da sociedade e refletir sobre seu próprio papel como cidadãos ativos e informados em um mundo cada vez mais tecnológico.

Percurso Metodológico

Este artigo de revisão da literatura tem como objetivo investigar a aplicação das ideias de Fleck na Educação em CTS por meio de uma abordagem metodológica qualitativa. A primeira etapa do nosso percurso metodológico envolveu uma pesquisa em bases de dados acadêmicos, repositórios digitais e bibliotecas eletrônicas. A busca foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, *Scopus* e *Web of Science*, utilizando termos-chave relacionados a Ludwik Fleck e CTS. Foram identificados artigos científicos, teses e resumos publicados em anais de eventos que se enquadram nos objetivos desta revisão.

Para garantir a relevância e a qualidade das fontes selecionadas, estabelecemos princípios de inclusão e exclusão. Foram incluídos estudos que discutiram a aplicação das ideias de Fleck na Educação CTS e que apresentaram análises substanciais sobre o tema. Fontes não acadêmicas e estudos que não abordavam diretamente a relação entre Fleck e a Educação CTS foram excluídas.

Uma vez coletadas as fontes relevantes, procedemos à análise sistemática da literatura. Isso incluiu a leitura crítica e a síntese das descobertas principais e conclusões de cada fonte. A análise foi organizada em categorias temáticas de acordo com Bardin (2011), permitindo identificar tendências, lacunas na pesquisa e abordagens pedagógicas emergentes relacionadas

às ideias de Fleck na Educação CTS. Os resultados da análise da literatura foram sintetizados em um panorama geral das tendências e descobertas mais relevantes. Nessa etapa, destacamos como as ideias de Fleck foram aplicadas na Educação CTS, quais os principais desafios enfrentados pelos educadores e pesquisadores e quais as tendências emergentes na área.

Por fim, realizamos uma discussão crítica dos resultados, considerando as implicações das tendências e descobertas identificadas. Discutimos o impacto das ideias de Fleck na formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes na era da ciência e tecnologia. Além disso, refletimos sobre as lacunas na pesquisa e as oportunidades futuras para a aplicação das perspectivas do Fleck na Educação CTS.

Resultados e Discussão

A revisão abrangente dos estudos e tendências relacionadas à aplicação das ideias de Fleck na Educação em CTS revelou sete resultados significativos e suscitou discussões relevantes sobre a influência e as implicações das perspectivas de Fleck nesse campo interdisciplinar. Abaixo, apresentamos esses estudos no Quadro 1.

Quadro 1 - Estudos selecionados sobre a aplicação das ideias de Ludwik Fleck na Educação CTS

| Autor(es) | Título do Estudo | Publicação |
|--|---|--|
| Lisboa; Sutil; Lambach (2023) | Educação em Saúde na Educação Básica em uma perspectiva CTS: estilos de pensamento manifestos na Base Nacional Comum Curricular | Revista <i>Indagatio Didactica</i> |
| Pansera-de-Araújo; Gehlen; Mezalira; Scheid (2011) | Enfoque CTS na pesquisa em Educação em Ciências: extensão e disseminação | Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências |
| Nahum Júnior (2022) | Formação com a comunidade escolar: uma perspectiva de alfabetização e pós-alfabetização no contexto da Educação CTS | Dissertação - Universidade Federal de São Carlos |
| Milli; Gehlen; Marques (2023) | A Melodia do Silêncio na Harmonia das Ilusões: Funções e Expressões na Educação em Ciências | Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências |
| Lopes (2013) | O referencial teórico de Paulo Freire no ensino de ciências e na educação CTS: um estudo bibliométrico e epistemológico | Tese - Universidade Federal de São Carlos |
| Polanczky; Araújo (2018) | Reflexões epistemológicas do enfoque ciência-tecnologia-sociedade-ambiente à luz de Ludwik Fleck | Evento - Salão do Conhecimento |
| Leal (2012) | Relações entre saneamento-químico-meio ambiente na educação profissional e tecnológica numa perspectiva crítica-transformadora | Tese - Universidade Federal de Santa Catarina |

Fonte: Autores (2023).

A pesquisa realizada no Google Acadêmico resultou em 56 resultados com os termos de busca. Após uma análise criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos, teses e dissertações, foram selecionados apenas 6 estudos que abordaram diretamente esse tema: Lisboa; Sutil; Lambach (2023); Pansera-de-Araújo; Gehlen; Mezalira; Scheid (2011); Nahum Júnior (2022); Milli; Gehlen; Marques (2023); Lopes (2013) e Polanczky; Araújo (2018). Na BDTD foi encontrado apenas um resultado relevante, que é uma tese de Leal (2012). Entretanto, nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, não foram encontrados resultados em inglês e português relacionados à aplicação das ideias de Fleck na Educação CTS.

É importante destacar que a quantidade limitada de estudos encontrados indica que essa é uma área de pesquisa em crescimento, e que as perspectivas de Fleck na Educação CTS podem ser exploradas mais profundamente no futuro. Os estudos selecionados oferecem insights valiosos sobre como as ideias de Fleck têm sido aplicadas e discutidas dentro desse contexto interdisciplinar.

No estudo realizado por Lisboa, Sutil e Lambach (2023), fundamentado na epistemologia de Ludwik Fleck, destaca-se a investigação dos estilos de pensamento em saúde propostos por Maeyama e Cutolo (2010), que se encontram representados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O artigo se baseia em pesquisas na área da saúde, que identificam esses estilos de pensamento no contexto do processo saúde-doença, com o objetivo de estabelecer conexões com o processo educacional, especialmente no desenvolvimento de temas de saúde na Educação Básica. Em termos metodológicos, a análise do documento da BNCC é realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo. A análise abrange as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da BNCC.

Entre os estilos de pensamento examinados na literatura relacionada à saúde, Lisboa, Sutil e Lambach (2023), concluem que a BNCC contempla os vários estilos de pensamento, com uma ênfase nas concepções sociais e integrais/socioambientais na prática educacional em saúde, para as etapas de ensino, caracterizando possibilidades de uma Educação CTS outorgada pela BNCC. Esse estudo destaca a importância de considerar e integrar diferentes perspectivas de pensamento no ensino de saúde, promovendo uma abordagem mais ampla e contextualizada desse tema na Educação Básica, alinhada aos princípios da Educação CTS e à compreensão de que o conhecimento em saúde é construído socialmente e influenciada por fatores culturais e históricos.

O estudo de Pansera-de-Araújo, Gehlen, Mezalira e Scheid (2011) investigou a presença e a disseminação do enfoque CTS nas pesquisas brasileiras em Educação em Ciências.

Para esta análise, foram examinadas as produções apresentadas nas Atas de eventos brasileiros sobre o Ensino de Biologia, Química, Física e Ciências no período de 2003 a 2006. O estudo constatou que houve um aumento significativo nas discussões sobre CTS durante esse período, com maior representatividade de trabalhos relacionados à Física, Ciências e Biologia em comparação com a Química. Além disso, a pesquisa aponta para duas abordagens distintas dentro do enfoque CTS: aquelas que exploram as suposições e configurações da abordagem e aquelas que se concentram na relação entre CTS e o currículo de ensino das Ciências da Natureza, sobrevivendo a existência de dois estilos de pensamento. Esse estudo contribui para a compreensão da ampliação e disseminação do enfoque CTS nas pesquisas em Educação em Ciências no contexto brasileiro, destacando suas diferentes manifestações e abordagens.

O estudo de Nahum Júnior (2022) aborda questões cruciais na educação brasileira, destacando a necessidade de um projeto educativo formativo que enfrente a desigualdade sociocultural histórica e atual do país. A pesquisa busca compreender as potencialidades e implicações do processo formativo da comunidade escolar, incorporando temas associados ao Pensamento Latino-Americano sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS). A abordagem enfoca a alfabetização e a pós-alfabetização sob uma perspectiva crítica do contexto de vida dos envolvidos, estabelecendo comunidades de prática (CoPs) e coletivos de pensamento (CPs) como estratégias formativas. Os encontros formativos são baseados na educação em CTS, homologados ao PLACTS, promovendo o conhecimento científico e a dialogicidade entre os assuntos. A pesquisa utiliza a ATD para analisar os diálogos emergentes desses encontros.

Os resultados de Nahum Júnior (2022) revelam quatro categorias importantes, incluindo a ênfase na dialogicidade, a comunidade de prática como coletivo de pensamento, a alfabetização como perspectiva crítica além dos limites da escola e a intersecção dos PLACTS com a educação CTS, culminando na concepção de educação PLACTS. O estudo destaca como os encontros formativos possibilitaram uma reflexão profunda sobre a realidade, promovendo uma educação transformadora que derrubou as barreiras entre a escola e a comunidade, impactando não apenas o intelecto, mas também os corações dos participantes. Essa pesquisa oferece percepções para compreender a educação em um contexto de desigualdade e promover uma abordagem educacional mais inclusiva e contextualizada.

O ensaio de Milli, Gehlen e Marques (2023) investiga as funções e expressões do silêncio conforme apresentado no conceito de Harmonia das Ilusões (HdI) proposto por Fleck e sua possível aplicação na Educação em Ciências. A pesquisa envolveu uma análise detalhada

do livro “*Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico*” de Fleck, com o objetivo de compreender as implicações do silêncio como uma categoria do IdH. Os resultados destacam diversas formas de expressão do silêncio, incluindo o "silêncio do impensável e inimaginável", o "silêncio das discussões ou complicações", o "silêncio da conveniência", o "silêncio da reinterpretação" e o "silêncio inerente à cultura". Essas expressões do silêncio são discutidas em termos de suas implicações epistemológicas e pedagógicas na Educação em Ciências, contribuindo para uma compreensão mais profunda de aspectos da obra de Fleck e fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para o campo educacional. Essa pesquisa enriquece o entendimento sobre como a epistemologia de Fleck pode ser aplicada de forma prática no contexto da Educação em Ciências.

A pesquisa de Lopes (2013) investiga a integração do referencial teórico de Paulo Freire no Ensino de Ciências e na Educação CTS. A pesquisa buscou compreender como o pensamento de Freire é aplicado no contexto do Ensino de Ciências e da Educação CTS, examinando teses, dissertações e cursos de pós-graduação. O estudo utilizou procedimentos metodológicos que incluem pesquisa bibliométrica e análise epistemológica, com a construção de matrizes de análise que abrangem aspectos teóricos, epistemológicos, ontológicos e gnosiológicos dos estudos desenvolvidos. Os resultados da pesquisa revelam que as teses e dissertações que incorporam a perspectiva teórica de Freire buscam uma abordagem crítico-dialética e buscam superar o paradigma linear e positivista que tradicionalmente tem dominado o Ensino de Ciências. A pesquisa destaca a busca por uma educação mais humanista e crítica, que regula o sujeito do conhecimento como um construtor socialmente mediado e historicamente situado. O estudo oferece uma análise abrangente da relação entre o pensamento de Paulo Freire e a Educação em Ciências e a Educação CTS, contribuindo para a compreensão das bases epistemológicas subjacentes a essa abordagem pedagógica.

A pesquisa realizada por Polanczky; Araújo (2018) teve como objetivo mapear as produções relacionadas às práticas Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) na Educação Básica e na formação de professores. Utilizando uma abordagem qualitativa bibliográfica, a análise documental foi baseada na Análise Textual Discursiva (ATD). Foram selecionados textos de Teses e Dissertações da CAPES publicados entre 2011 e 2016, que abordam CTSA e práticas de sala de aula. O estudo incluiu 37 produções CTSA e foi categorizado em três grupos, destacando temas como a inserção da questão ambiental no enfoque CTS, as semelhanças entre CTSA e CTS, além de propostas de inserção de CTSA nas práticas educativas.

O estudo de Polanczky; Araújo (2018) contribui para o avanço da pesquisa e prática em Educação CTS, oferecendo uma análise crítica e teoricamente fundamentada do enfoque CTSA à luz da epistemologia de Ludwik Fleck. Isso ajuda a promover uma educação mais contextualizada e reflexiva sobre as interações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

O estudo de Leal (2012) examinou o ensino de Química em cursos Técnicos em Saneamento e Controle Ambiental, aplicando os princípios da educação freireana e do enfoque CTS. O objetivo da pesquisa foi discutir os limites e possibilidades do conhecimento e das práticas transmitidas pelos professores de Química nesses cursos, com foco nas áreas de educação profissional, meio ambiente, saneamento e ensino de Química, envolvendo uma formação Crítico-Transformadora. O estudo utilizou uma abordagem metodológica que inclui uma revisão das produções científicas relacionadas à Química e saneamento, uma análise de documentos oficiais e institucionais dos cursos em questão, e entrevistas semiestruturadas com professores de Química em Institutos Federais.

Os resultados de Leal (2012) apontam para a presença de concepções que limitam a formação crítica e transformadora, como a crença na neutralidade do conhecimento científico, a visão reducionista do saneamento ambiental e uma abordagem técnico-instrumental. No entanto, também são apontadas perspectivas mais homologadas no enfoque CTS e a educação dialógico-problematizadora, indicando a possibilidade de retorno em direção a uma formação mais significativa e crítica. O estudo destaca a importância de promover a formação continuada desses professores, com ênfase na construção de uma perspectiva crítica-transformadora na educação em Química e saneamento ambiental.

Após a exposição dos estudos desenvolvidos, a seguir, são apresentadas as categorias resultantes da análise temática, seguindo a abordagem de Badin (2011).

1. Crescente Reconhecimento da Relevância de Fleck na Educação CTS

Uma tendência notável identificada pela revisão é o crescente reconhecimento da relevância das ideias de Fleck para a Educação CTS. Pesquisadores e educadores têm cada vez mais adotado e aplicado as perspectivas de Fleck para enriquecer a formação de estudantes e promover uma compreensão mais profunda das interações entre ciência, tecnologia e sociedade. Essa tendência reflete uma crescente conscientização sobre a importância de questionar a visão tradicional da ciência como um empreendimento neutro e objetivo.

2. Desconstrução da Neutralidade Científica

A revisão da literatura também destacou a aplicação das ideias de Fleck na desconstrução da neutralidade científica. A perspectiva de Fleck ressalta que o conhecimento científico não é baseado em influências culturais, sociais e históricas, desafiando a ideia de uma ciência puramente objetiva. Os investigadores têm empregado essa perspectiva para incentivar os estudantes a questionar as suposições subjacentes às teorias científicas e a importância da complexidade da produção do conhecimento científico.

3. Contextualização Histórica da Ciência e Tecnologia

Outro resultado significativo é a ênfase crescente na contextualização histórica da ciência e tecnologia. A perspectiva de Fleck incentiva a compreensão de que as teorias científicas e as inovações tecnológicas são moldadas pelos contextos históricos em que surgem. Isso permite que os estudantes percebam como as ideias científicas e tecnológicas evoluem ao longo do tempo e como são influenciadas pelas mudanças na sociedade e na cultura.

4. Implicações Sociais e Éticas

A aplicação das ideias de Fleck também levou a uma maior ênfase nas implicações sociais e éticas da ciência e tecnologia. Os educadores estão promovendo uma reflexão crítica sobre como as decisões científicas e tecnológicas podem afetar diferentes grupos sociais e como a ética desempenha um papel fundamental na produção e uso do conhecimento científico.

Desafios e Oportunidades

A discussão dos resultados ressalta que a aplicação das perspectivas de Fleck na Educação CTS não está isenta de desafios. Uma mudança de paradigma em relação à ciência pode encontrar resistência em contextos educacionais tradicionais. Além disso, a incorporação das ideias de Fleck requer uma abordagem pedagógica cuidadosamente planejada e uma formação adequada dos educadores.

No entanto, os resultados também apontam para oportunidades significativas. A aplicação das ideias de Fleck enriquece a formação dos estudantes, capacitando-os a analisar de maneira mais informada e crítica o papel da ciência e da tecnologia na sociedade. Além disso, esta abordagem contribui para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões informadas em um mundo cada vez mais científico e tecnológico.

Considerações finais

A revisão da literatura realizada neste artigo destaca a importância das ideias de Ludwik Fleck na Educação em CTS, evidenciando sua contribuição para uma abordagem mais crítica e contextualizada da ciência e tecnologia. Embora as perspectivas de Fleck ofereçam

oportunidades para promover a compreensão da construção social do conhecimento científico, também enfrentam desafios, como a resistência em instituições tradicionais e a necessidade de formação de educadores e desenvolvimento de currículos adequados. No entanto, essas ideias proporcionam a formação de estudantes críticos, capazes de tomar decisões informadas e éticas em um mundo cada vez mais tecnológico. Portanto, convidamos os envolvidos na educação a explorar e desenvolver abordagens pedagógicas baseadas nas ideias de Fleck, preparando as futuras gerações para lidar com os desafios e oportunidades de um mundo científico e tecnológico em constante evolução.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2014.

FLECK, L. **Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico**. Tradução de Georg Otte e Mariana Camillo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

LEAL, A. L. **Relações entre saneamento-química-meio ambiente na educação profissional e tecnológica numa perspectiva crítico-transformadora**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103415>. Acesso em: 27 set. 2023.

LISBOA, A.; SUTIL, N.; LAMBACH, M. Educação em Saúde na Educação Básica em uma perspectiva CTS: estilos de pensamento manifestos na Base Nacional Comum Curricular. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 15, n. 1, p. 227-242, 8 maio 2023. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/32216>. Acesso em: 27 set. 2023.

LOPES, Gabriela Zauith Leite. **O referencial teórico de Paulo Freire no ensino de ciências e na educação CTS: um estudo bibliométrico e epistemológico**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2330>. Acesso em: 27 set. 2023.

MAEYAMA, M. A.; CUTOLO, L. R. A. As Concepções de Saúde e suas Ações Consequentes. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, Florianópolis, v. 39, n. 1., p. 89-96, 2010. Disponível em: <https://www.acm.org.br/acm/revista/pdf/artigos/792.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

MILLI, J. C. L.; GEHLEN, S. T.; MARQUES, C. A. A Melodia do Silêncio na Harmonia das Ilusões: Funções e Expressões na Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, p. e41473, 1–31, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/41473>. Acesso em: 27 set. 2023.

NAHUM JÚNIOR, M. S. **Formação com a comunidade escolar: uma perspectiva de alfabetização e pós-alfabetização no contexto da Educação CTS.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16334>. Acesso em: 27 set. 2023.

PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; GEHLEN, S. T.; MEZALIRA, S. M.; SCHEID, N. M. J. Enfoque CTS na pesquisa em Educação em Ciências: extensão e disseminação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3996>. Acesso em: 27 set. 2023.

POLANCZKY, C.; ARAÚJO, M. C. P. Reflexões epistemológicas do enfoque ciência-tecnologia-sociedade-ambiente à luz de Ludwik Fleck. *In: Salão do Conhecimento, Jornada de Pesquisa*, 23, 2018, Ijuí, RS. **Anais [...]**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/article/view/10297>. Acesso em: 27 set. 2023.

PROPOSTA PARA O ENSINO DE FÍSICA MODERNA: ARRANJO EXPERIMENTAL PARA O CÁLCULO DA CONSTANTE DE PLANCK

Alexandre Gabriel Maquera
Shalimar Calegari Zanatta

Resumo: A Física Moderna é responsável por parte do desenvolvimento tecnológico do último século, como semicondutores, satélites, energia nuclear etc. Mesmo com a presença de fenômenos de Física Moderna no cotidiano dos estudantes, a física de sala de aula não permite a compreensão desses fenômenos. Para auxiliar no ensino de Física Moderna de nível médio foi elaborada uma proposta experimental para o cálculo da constante de Planck com a utilização de LEDs. LEDs brilham quando a tensão sobre seus terminais excede um determinado valor (tensão de ativação), a tensão de ativação é proporcional (pela constante de Planck) a frequência dos fótons emitidos. O experimento proposto obteve valores entre 88% e 97% do valor teórico da constante de Planck. O experimento proposto demonstrou-se efetivo e seu tempo para a realização de medidas foi de aproximadamente 15 minutos, possibilitando sua aplicação em uma aula de 45-50 minutos.

Palavras-chaves: Ensino de Física, Física Moderna, LED.

Introdução

A área da Ciência designada como física surge na história humana com os filósofos que viveram em séculos que antecedem a era Cristã, tendo Aristóteles, um expoente. A “física aristotélica”, oriunda da observação e sistematização do senso comum, predominou as interpretações da natureza até, aproximadamente, os séculos XVI – XVII, quando Galileo di Vincenzo Bonaulti de Galilei, mais conhecido como Galileu Galilei, arriscou¹ novas interpretações. Na sequência, Isaac Newton fortalece as ideias disseminadas por Galileu e surge então o que denominamos de Física Newtoniana ou Física Clássica. Só no século XX surge o que chamamos de Física Moderna, foco deste trabalho. Só para contextualizar, a Física Clássica descreve o comportamento de partículas ou corpos macroscópicos que se deslocam com velocidades inferiores à velocidade da luz (de até 10%). Diversamente, a Física Moderna, interpreta o comportamento de partículas microscópicas que se deslocam em velocidades próximas à velocidade da luz, que corresponde, aproximadamente a 3×10^8 m/s. Além de novas interpretações, o desenvolvimento da Física Moderna implicou no desenvolvimento de ferramentas matemáticas mais sofisticadas e talvez, colocando a Física Moderna em patamares

¹ Na época de Galileu Galilei, a Inquisição da Santa Igreja Católica punia os que discordavam das ideias de Aristóteles.

não acessíveis aos alunos do Ensino Médio. Como consequência disto, a Física da sala de aula não permite a compreensão dos fenômenos observados no cotidiano. Como exemplo disto, a luz emitida por LEDs (*Light Emission Diode*) ou, em português, “diodo emissor de luz”. Diodos são semicondutores sólidos cristalinos².

As bases que fundamentam o comportamento dos semicondutores pertencem a Física Moderna, especificamente a Física Quântica. Os elétrons que giram ao redor do núcleo atômico têm energia quantizada (Tipler, 2014). Isto implica que os elétrons saltam de uma camada para outra emitindo ou absorvendo energia igual à diferença de energia existente entre as camadas. Quanto mais próximo, o elétron estiver do núcleo, mais baixa sua energia (na verdade, negativa). Quando o elétron ganha energia ele salta para camadas mais externas, (mais energéticas) cuja diferença de energia corresponde a energia absorvida. Ao voltar para sua camada de origem (mais interna), libera o excedente.

Como um exemplo específico, o átomo de hidrogênio apresenta vários níveis de energia:

$$E_n = -\frac{1}{n^2} \cdot 13,6 \text{ eV} \quad n = 1, 2, 3, \dots \quad (\text{Equação 1})$$

Na Equação 1 n é o número que corresponde a um dos níveis de energia, onde 13,6eV é a energia do primeiro nível ou nível fundamental. Para $n > 1$ o elétron se encontra num dos estados excitados (Tipler, 2014). Quando a energia do elétron for maior que zero, o elétron se encontra no estado livre e sua energia é a cinética.

Nos semicondutores há sobreposição dos níveis de energia de cada átomo que compõe o sólido, formando bandas. As bandas são denominadas como banda de condução, banda proibida e banda de valência. Na banda de condução os elétrons se movem livremente. Na banda proibida não existe elétrons. Ela corresponde ao intervalo entre a banda de valência e a banda covalente (banda dos elétrons ligados a estrutura metálica) (Lupiano; et. al., 2005).

Para muitas aplicações tecnológicas, os semicondutores são dopados. Ou seja, átomos de Boro (para uma dopagem positiva tipo P³) e/ou átomos de Arsênio (para dopagem negativa do tipo N⁴) são introduzidos na rede cristalina do semicondutor. Estes elementos retiram ou adicionam elétrons da banda de condução e novos níveis de energia são formados e, ao fazer a junção entre o semicondutor tipo P e tipo N, forma-se um diodo. Uma força eletromotriz externa, aplicada num diodo, movimenta elétrons no sentido de P para N, ou seja, estabelece

² Sólidos cristalinos apresentam alto grau de organização atômica ou molecular.

³ O elemento Boro tem maior afinidade com elétrons que o silício, consequentemente o Boro recebe elétrons da rede cristalina tornando-a ligeiramente carregada positivamente (P).

⁴ O elemento Arsênio tem menos afinidade com elétrons que o silício, consequentemente o Arsênio doa elétrons para a rede cristalina, tornando-a ligeiramente carregada negativamente (N).

uma corrente elétrica em uma única direção. Se a força eletromotriz estiver no sentido reverso, a corrente elétrica é bloqueada (Lupiano; et. al., 2005).

A descoberta dos diodos teve início em 1907 quando Henry Joseph Round observou a emissão de luz por materiais inorgânicos. Os dispositivos denominados LED, desenvolvidos até 1960, emitem infravermelho (luz invisível aos olhos humanos). Em 1961 o LED emite luz visível (Vermelha). Em 1971, foram desenvolvidos diodos que emitem verde, laranja e amarelo. Apenas em 1993 Shuji Nakamura desenvolve o LED azul que chega ao mercado em 1995. Em 2010, os diodos emitem a luz branca, percebida pelo olho humano como resultado da emissão simultânea das luzes (azul, vermelho e verde).

A luz branca emitida pelas lâmpadas de LEDs consomem 20% da energia consumida para as lâmpadas fluorescentes (para a mesma intensidade de luz).

Podemos dizer que os LEDs revolucionaram nosso ambiente. Assim, é desnecessário defender a relevância deste tema para alunos do Ensino Médio.

A Física do LED – princípios teóricos

De modo geral, a Física por trás do funcionamento dos LEDs é a Física Moderna. Para melhor compreensão do aluno é importante conceituar, ondas eletromagnéticas, quantização dos níveis de energia e Efeito Fotoelétrico.

Do ponto de vista da Física Clássica, ondas eletromagnéticas são perturbações de campo elétrico e magnético que se deslocam no espaço vazio e/ou num meio material com possibilidades de interação, ou não, com a matéria. São ondas transversais, com o campo elétrico oscilando perpendicularmente ao campo magnético e ambas perpendiculares à direção de propagação (Griffiths, 2010). No espaço vazio, a onda eletromagnética se propaga com velocidade constante, representada pela letra c ($c = 299.792.458 \text{ m/s}$).

O comprimento (λ) e frequência (ν) de uma onda estão relacionados entre si:

$$\lambda = \frac{c}{\nu} \quad (\text{Equação 2})$$

A Física Clássica considera que a energia da onda eletromagnética tem distribuição contínua e apresenta comportamento distinto das partículas. Ondas se espalham, partículas são localizadas. Ondas sofrem difração, refração e/ou reflexão, as partículas não!

No entanto, a observação do Efeito Fotoelétrico, o qual vamos abordar aqui, não poderia ser explicado pelas interpretações de ondas e partículas da Física Clássica. Uma nova explicação, dada por Albert Einstein, lhe rendeu o prêmio Nobel em 1905. Ele compreendeu

que, em algumas situações as ondas eletromagnéticas têm comportamento corpuscular (fótons⁵) e, posteriormente, ficou comprovado que as partículas também apresentam, em condições específicas, comportamento ondulatório. Em resumo a matéria tem comportamento dual.

Quando olhamos este fato do ponto de vista da energia, podemos dizer que ela é quantizada. Daí a origem do nome Física Quântica, que tem sido utilizado em contextos nada científicos.

Numa linguagem mais apropriada com a Física Quântica, podemos dizer que para cada elétron que flui por um LED, no sentido direto, um fóton é emitido. A energia do fóton emitido é igual à diferença de energia entre a banda de valência e banda de condução do semiconductor (Lupiano; et. al., 2005).

$$\Delta E = h\nu \quad (\text{Equação 3})$$

Na Equação 3 ΔE a variação de energia necessária para o elétron recombinar, ν representa a frequência de oscilação do fóton emitido e a constante de Planck é dada por $h = 6,63 \times 10^{-34} \text{J} \cdot \text{Hz}^{-1}$ ou $h = 4,13 \times 10^{-15} \text{eV} \cdot \text{Hz}^{-1}$ ([b] Halliday; et. al., 2009). A absorção de fótons também pode ser obtida pela equação 3 desde que ΔE seja igual a energia necessária para o elétron subir um ou mais níveis de energia. Entretanto há um caso especial, o Efeito Fotoelétrico.

O Efeito Fotoelétrico ocorre em metais quando um elétron absorve um fóton com energia maior que o módulo da energia de seu nível atual (Energia de ligação), ou seja, a energia resultante do elétron após a absorção é maior que zero (Tipler, 2014). Nesse caso o elétron será ejetado do metal com energia cinética dada por:

$$\frac{1}{2} m_e v^2 = h\nu - W \quad (\text{Equação 4})$$

Na equação 4 m_e é a massa do elétron, v é a velocidade do elétron e W é a energia de ligação do elétron ou função trabalho. Cada metal tem um valor específico para a função trabalho. A incidência de fótons em uma junção do tipo P-N gera uma diferença de potencial na junção, fazendo o processo reverso da emissão por recombinação do LED. A diferença de potencial gerada na junção será menor que a diferença de potencial necessária para ativar o LED devido a perdas de energia no semiconductor.

Fazendo as considerações dos LEDs reais, a emissão será dada por uma banda com um pico de emissão central, portanto a faixa de emissão gera por consequência uma faixa de tensão de operação (Cavalcante; Tavolaro, 2007). É possível identificar o pico da faixa de emissão do

⁵ Fótons é o nome das partículas que constituem a onda eletromagnética. São pacotes de energia.

LED ao variar a tensão até que o LED comece a brilhar, cada cor de LED tem um valor para a tensão de ativação que está associado ao seu comprimento de onda.

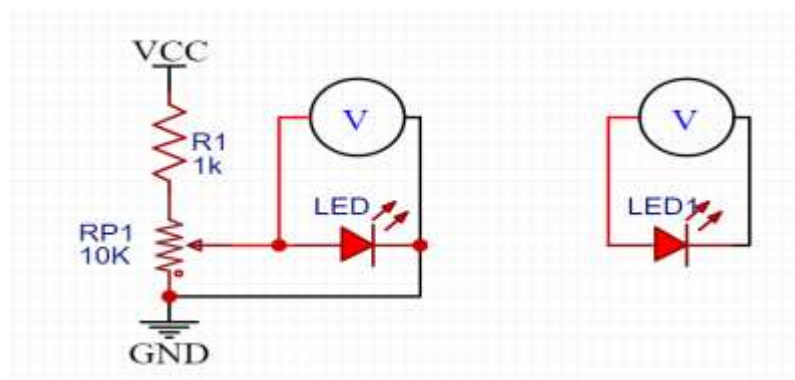
Com a variação do comprimento de onda emitido por LEDs de diferentes fabricantes, consideramos o comprimento de onda médio do intervalo da cor correspondente: Vermelho (682 nm), Laranja (607 nm), Verde (532 nm) e Azul (462 nm).

O Arranjo Experimental Didático

Para a montagem do experimento serão utilizados: LEDs (vermelho, laranja, verde e azul), 1 multímetro, 1 resistor de $1k\Omega$, 1 potenciômetro de $10k\Omega$, 1 conector para bateria de 9V, 1 bateria de 9V, *jumpers* e 1 *protoboard*.

Figura 1: À esquerda o diagrama esquemático da montagem experimental para calcular a constante de Planck, GND é o terminal negativo e o VCC é o terminal positivo da bateria 9V. À direita o diagrama esquemático para a demonstração do Efeito Fotoelétrico com LED.

Fonte: Elaborado pelo autor.



Após a montagem do circuito à esquerda da Figura 1 em uma protoboard pode-se iniciar o experimento para cada cor de LED seguindo os passos:

Passo 1: Inserir o LED na posição indicada pela Figura 1, no sentido de corrente direta.

Passo 2: Girar o potenciômetro RP1 até que o LED se apagou completamente.

Passo 3: Girar o potenciômetro RP1 até o ponto em que o LED começar a brilhar.

Passo 4: Anotar o valor da tensão. Repetir os passos 2, 3 e 4 três vezes.

Passo 5: Repetir os passos 1-4 para cada cor de LED.

Após realizar o experimento utiliza-se a média dos três valores de tensão medidos para cada LED e seus respectivos comprimentos de onda na equação 3 para se calcular o valor da constante de Planck em unidades de eV.

Com a montagem à direita da Figura 1, pode-se medir uma diferença de potencial ao expor cada LED à uma fonte de luz (sol, lanterna, LED, etc). Com a lanterna do celular apontada diretamente para o LED mede-se a tensão do Efeito Fotoelétrico para cada cor do LED, demonstrando a relação entre a tensão do Efeito Fotoelétrico e a tensão de ativação do semicondutor. Os LEDs apresentam maior eficiência de conversão de fótons em energia quando os comprimentos de onda da luz incidida têm o comprimento de onda próximo de sua emissão (Haag; Krenzinger, 2006).

O experimento demonstra o Efeito Fotoelétrico e permite explicar também o funcionamento dos painéis solares para a geração de energia elétrica, de origem fotovoltaica.

Resultados e Discussão

A tabela abaixo traz os valores obtidos para a tensão elétrica durante os testes do experimento

Tabela 1: Tabela com os valores de tensão medidos e cálculo da constante de Planck.

| Cor do LED | 1 | 2 | 3 | Média (V) | λ (nm) | $h (\times 10^{-15} eV/Hz)$ |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-----------|----------------|-----------------------------|
| Vermelho | 1,705 | 1,719 | 1,701 | 1,708 | 682 | 3,88 |
| Laranja | 1,785 | 1,810 | 1,811 | 1,802 | 607 | 3,65 |
| Verde | 2,245 | 2,263 | 2,283 | 2,264 | 532 | 4,02 |
| Azul | 1,988 | 1,987 | 1,990 | 3,020 | 462 | 3,99 |
| Valor médio para h calculado | | | | | | 3,89 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O valor teórico para a constante de Planck em unidades de elétron Volts (eV) é de $4,13 \times 10^{-15} eV.Hz^{-1}$. Obtendo a razão entre os valores calculados e o valor teórico temos: 0,93 (Vermelho), 0,88 (Laranja), 0,97 (Verde) e 0,96 (Azul). O valor médio da constante de Planck calculada para os quatro LEDs foi de $3,89 \times 10^{-15} eV.Hz^{-1}$ ou 94% do valor teórico. Diante da simplicidade da montagem, rapidez para tomada das medidas (aproximadamente 15 min.) é um percentual considerado aqui bom para efeitos didáticos.

No segundo experimento da figura 1 se mede a diferença de potencial gerada pelos LEDs e calcula-se a razão entre a tensão gerada e tensão de ativação, os resultados são apresentados na tabela 2.

Tabela 2: Tabela com os valores de tensões de fotoelétrico e do efeito ativação nos LEDs e o cálculo das razões entre as grandezas.

| Cor do LED | Tensão de ativação | Tensão fotoelétrico | λ (nm) | Razão Tensões de Fot/At. |
|------------|--------------------|---------------------|----------------|--------------------------|
| Vermelho | 1,708 | 1,471 | 682 | 0,861 |
| Laranja | 1,802 | 1,609 | 607 | 0,893 |
| Verde | 2,264 | 1,187 | 532 | 0,524 |
| Azul | 3,020 | 0,146 | 462 | 0,048 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tensão do efeito fotoelétrico é menor que a tensão de ativação para cada LED e apenas os LEDs vermelho e laranja obtiveram uma razão maior que 0,8 entre a tensão de ativação e a tensão do efeito fotoelétrico. Os LEDs de cores verde e azul tiveram a menor taxa de resposta, demonstrando que a eficiência do efeito fotoelétrico dos LEDs utilizados diminuiu com o aumento da tensão de ativação do LED.

É importante saber que a eficiência de conversão de luz em energia em LEDs é baixa, dado que LEDs foram projetados para maior eficiência na emissão de fótons por recombinação e não para a geração de corrente elétrica. Paineis solares, por sua vez, são otimizados para a maior eficiência na conversão de energia de fótons em corrente elétrica.

Antes de realizar o experimento o professor pode abrir uma discussão com os estudantes com algumas perguntas: Os valores de tensão serão os mesmos para todos os LEDs? Se não for, qual cor apresentará maior tensão? A intensidade de brilho do LED será proporcional à sua tensão? Existe alguma relação entre a cor e a tensão de ativação do LED? No experimento do efeito fotoelétrico, o que se espera observar no multímetro?

É possível trabalhar algumas interações entre luz e os seres vivos: explicar a ocorrência de câncer de pele devido a exposição à luz ultravioleta; explicar o processo da fotossíntese e a dependência da cor de luz (Fondriest Environmental, Inc).

Considerações finais

O experimento para calcular a constante de Planck foi efetivo ao apresentar um valor médio correspondente a 94% do valor teórico e o tempo necessário para a realização de medidas foi de aproximadamente 15 minutos possibilitando a aplicação do experimento dentro do tempo de uma aula (45 minutos).

Se o professor tiver acesso a um painel solar portátil poderá demonstrar uma das aplicações do efeito fotoelétrico, aprimorando o conhecimento científico presente no cotidiano do estudante. Os temas podem ser abordados em conjunto com outras disciplinas quando considera-se os impactos ambientais da matriz energética e a forma que tecnologias como LEDs e painéis solares reduzem os impactos no meio ambiente.

O papel do professor é fundamental no processo de aprendizagem do estudante, pois é o responsável por avaliar os conceitos prévios pertencentes à estrutura cognitiva de seus estudantes, orientá-los em discussões e questionamentos e estabelecer relações para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Referências

Ausubel, David P. **Aquisição e Retenção de conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Paralelo editora, lda. 2000. p. 1-104.

Cavalcante, Marisa A.; Tavoraro, Cristiane R. C. **Física Moderna Experimental**. 2. ed. Barueri: Manole, 2007.

Castro, Alex G. G.. **Do led ao transistor: uma proposta de ensino de efeito fotoelétrico**. Dissertação (Mestrado em Física). Universidade Federal Rural do Semi-árido. Mossoró, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/8849>>. Acesso em 11 de setembro de 2023.

Fondriest Environmental, Inc. **Solar Radiation and Photosynthetically Active Radiation. Fundamentals of Environmental Measurements**. Disponível em: <<https://www.fondriest.com/environmental-measurements/parameters/weather/photosynthetically-active-radiation/>>. Acesso em: 11 de setembro de 2023.

Griffiths, David J. **Eletrodinâmica**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

Haag, R.; A. Krenzinger, A. **RADIÔMETRO ESPECTRAL UTILIZANDO DIODOS EMISSORES DE LUZ (LEDs) COMO SENSORES SELETIVOS DE RADIAÇÃO**. Argentina: Asades, 2006. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88190/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

Halliday, Resnick, Walker, Jearl. **Fundamentos de Física Volume 3: Eletromagnetismo**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2009.

Halliday, Resnick, Walker, Jearl. **Fundamentos de Física Volume 4: Óptica e Física Moderna**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2009.

JAMECO ELECTRONICS. **Identifying Light Emitting Diodes (LEDs)**. Disponível em: <<https://www.jameco.com/Jameco/workshop/CircuitNotes/circuit-notes-led.html>>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

Lupiano Dias, Ivan F., Duarte, José L.; Teixeira, Ricardo C.. **Introdução aos semicondutores e suas aplicações tecnológicas**. Londrina: EDUEL, 2005.

Tipler, Paul A.; Llewelly, Ralph A. **Física Moderna**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2014. p. 75-90.

USO DE ESTATÍSTICAS E MODELAGEM MATEMÁTICA NA COMPREENSÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS

Elvis Pedro Silva
Marcia Regina Royer

Resumo: O presente artigo apresenta as principais ideias do processo de abordagem da Educação Matemática através da Educação Ambiental, aborda a necessidade de se enfatizar os temas relacionados à Educação Ambiental nas aulas de Matemática no ensino, apresentando o modelo de desenvolvimento do pensamento científico através da aprendizagem e romper visões relativas em torno do ensino no âmbito do Meio Ambiente. Desse modo, em relação ao Meio Ambiente, a modelagem matemática é uma ferramenta poderosa e importante que desempenha um papel fundamental na compreensão, previsão e resolução de problemas ambientais que afetam o nosso planeta, a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que combine conhecimentos matemáticos, científicos e ambientais está a tornar-se cada vez mais evidente. A modelagem matemática fornece uma maneira precisa e quantitativa de capturar as interações e feedbacks complexos que ocorrem na natureza. Por exemplo, os modelos climáticos globais são utilizados para prever tendências climáticas e avaliar os impactos das emissões de gases com efeito de estufa. Os modelos de ecossistemas ajudam-nos a compreender a dinâmica da biodiversidade e da conservação da natureza. No entanto, o potencial para promover soluções sustentáveis, informadas e baseadas em evidências torna a modelagem matemática uma ferramenta importante para encontrar um futuro equilibrado e ambientalmente sustentável. Fornece uma forma quantitativa de abordar problemas ambientais importantes e desempenha um papel importante na promoção da sustentabilidade e na preservação do nosso planeta. Esse projeto busca apresentar aspectos que possam questionar a ideia sobre os docentes do senso comum e deixar de comparar o ensino da matemática como uma ciência isolada, mostrar a importância de fazer parte de um todo, desenvolvendo uma relação construtiva em todo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Matemática. Trabalho docente. Modelagem matemática.

Introdução

Este artigo apresenta um contexto da Educação Ambiental no século XXI. Refere – se a uma análise da prática docente, que reduz a importância da Educação Ambiental no planejamento no ambiente escolar. Uma formação docente efetiva supõe a participação continuada em equipes de trabalho e em tarefas de pesquisas/ação (Stenhouse, 1975; Gil-Pérez, 1982). A questão ambiental tornou-se uma das preocupações mais presentes da sociedade contemporânea. O aumento da urbanização, a exploração insustentável de recursos naturais, as mudanças climáticas e a degradação do meio ambiente têm gerado desafios significativos que exigem respostas urgentes e eficazes. Nesse cenário, a aplicação da matemática e da estatística se destaca como uma ferramenta poderosa na compreensão e resolução desses complexos problemas ambientais.

A relação construtiva entre a disciplina de Matemática com a Educação Ambiental, que deveria existir, muitas vezes acaba sem utilização no plano de trabalho docente do professor, pois o foco maior acaba acarretando sempre em resolução de problemas envolvendo a própria disciplina de Matemática, a rede estadual categoriza o meio ambiente somente de forma social e simbólica. De modo geral, o descompasso mostra a diminuição da extensão limitada do espaço dado à Educação Ambiental no currículo em âmbito nacional. Por sua vez, a Educação Ambiental conservadora aponta para o reducionismo e naturalismo, o que implica numa visão dicotômica homem-natureza, restringindo a discussão em torno da educação ambiental às consequências da ação do homem sobre a natureza (Loureiro, 2004). A necessidade de compreender a Educação Ambiental, prevê tendências para avaliar impactos que têm impulsionado a integração da matemática e da estatística na análise de dados relacionados ao meio ambiente. Isso não apenas amplia nosso entendimento dos sistemas naturais, mas também fornece uma base sólida para o desenvolvimento de políticas ambientais baseadas em evidências e estratégias de gestão sustentável. Em vista disso, os paradigmas em torno da Educação Ambiental, historicamente construídos, sofrem a interferência de forças políticas que ora apontam para uma Educação Ambiental Crítica, ora apontam para uma Educação Ambiental Conservadora, conforme escreve (Loureiro, 2004).

Para contextualizar como a Educação Ambiental está inserida no âmbito escolar, acrescenta a falta interesse de programar atividades de aprendizagens como uma das necessidades essenciais. De fato, se detecta uma defasagem no ensino/aprendizagem sobre meio ambiente, cada vez a importância dos fatores ambientais aparece como características específicas sobre uma orientação construtivista que concebe a aprendizagem. A dificuldade de implementação do modelo interdisciplinar exige uma mudança didática, mostrando a insuficiência na formação que teve o docente, a ampliação de conhecimento científico que deveriam ter adquirido no decorrer da formação causam conflitos e aspectos em relação ao conhecimento adquirido, para que, possam romper a visão unilateral recebida na sua formação.

A partir deste ponto de vista, o presente artigo visa explorar e discutir o papel crucial que a estatística e a modelagem matemática desempenham na compreensão dos problemas na Educação Ambiental, e investigar como essas ferramentas analíticas podem ser aplicadas na coleta, análise e interpretação de dados ambientais. Assim, podemos examinar com atenção a Matemática de um aspecto expressivo, onde encontra interação com outras disciplinas, deixando de ser uma ciência isolada, para onde a ideia de interdisciplinaridade possa se concretizar englobando questões amplas e refletindo sobre as demais situações.

Desafios enfrentados na educação

Os desafios ambientais que enfrentamos no século atual exige uma abordagem interdisciplinar que envolve conhecimentos científicos, tecnológicos e matemáticos. À medida que o mundo enfrenta ameaças crescentes à biodiversidade, às mudanças climáticas, à poluição e ao uso insustentável dos recursos naturais, a modelagem matemática emerge como uma ferramenta indispensável para entender, analisar e encontrar soluções para esses problemas prementes. O meio ambiente, nossa fonte de vida e sustento, é um sistema inerente e dinâmico, onde variáveis conectadas influenciam o funcionamento do ecossistema. Compreender essas interações complexas e antecipar os efeitos das ações humanas exige uma abordagem que transcenda as fronteiras tradicionais das ciências naturais. É aqui que a modelagem matemática entra em cena, em um estudo dos autores Gutstein e Peterson (2013) apresentam benefícios potenciais dessa abordagem de Justiça Social para a matemática, tais como:

- Os alunos podem reconhecer o poder da matemática como uma ferramenta analítica essencial para compreender e potencialmente mudar o mundo, em vez de meramente considerar a matemática como uma coleção de regras desconexas a serem memorizadas e regurgitadas remotamente.

- Os alunos podem aprofundar sua compreensão sobre importantes questões sociais, como racismo e sexismo, assim como ecologia e classe social.

- Os alunos podem conectar a matemática com suas próprias histórias culturais e comunitárias e pode apreciar as contribuições que várias culturas e povos fizeram para matemática.

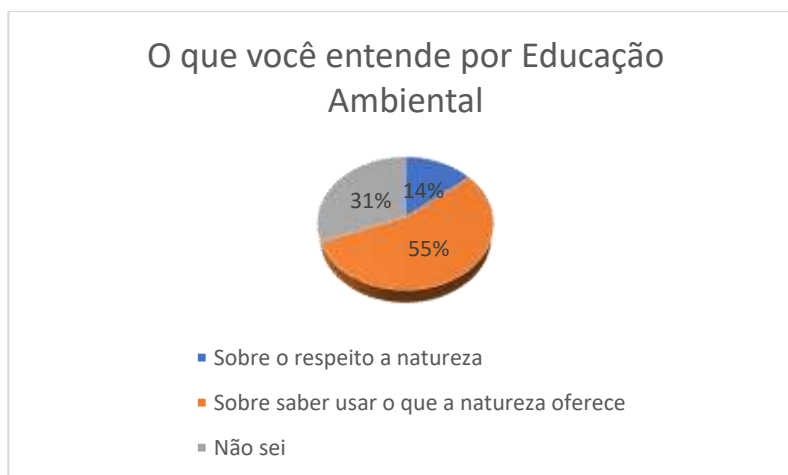
- Os alunos podem compreender seu próprio poder como cidadãos ativos na construção de uma sociedade democrática e se equipar para desempenhar um papel mais ativo nessa sociedade.

- Os alunos podem ficar mais motivados para aprender uma matemática importante. (Gutstein; Peterson, 2013, p. 2, tradução nossa).

Este estudo propõe a complementação entre matemática e meio ambiente, investigando como a modelagem matemática pode ser uma ferramenta essencial para avaliar, prever e mitigar impactos ambientais. Ao combinar conceitos matemáticos e educação ambiental, podemos desenvolver modelos que capturam a complexidade dos sistemas naturais e informam decisões para o desenvolvimento sustentável. Nos tópicos a seguir, exploramos os princípios da modelagem matemática aplicados a problemas ambientais, abordando exemplos específicos de

como eles têm sido usados para abordar questões como gestão de recursos naturais, previsão de mudanças climáticas e conservação da biodiversidade. Também discutiremos os desafios e oportunidades que estas abordagens oferecem para proteger o ambiente onde vivemos e construir um futuro mais equilibrado e sustentável.

A seguir apresento uma breve pesquisa feita no ensino fundamental e médio, onde leciono minhas atividades docentes, os resultados são assustadores:



Neste contexto, a intersecção entre a Educação Matemática e a Educação Ambiental não é apenas uma busca de conhecimento, mas uma necessidade urgente, onde para desenvolver uma compreensão mais profunda do nosso planeta, devemos criar soluções concretas para os problemas ambientais que afetam a todos.

Contextualizando a educação ambiental

A composição da sociedade sustentável é uma reivindicação latente da sociedade atual, onde de maneiras diferentes houve intervenção do homem na transformação do Meio Ambiente. Em vista disto, a Educação Ambiental origina para alertar e reeducar os discentes sobre impactos socioambientais, preservação do meio ambiente e a manutenção da vida no planeta terra, em vista que o planejamento sustentável é o principal tema em conferência em todo globo.

Neste cenário, vários pesquisadores apontam que há um mascaramento sobre as discussões que envolvem o meio ambiente no âmbito escolar mesmo sendo prevista por lei. A Educação Ambiental é praticamente excluída da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que nos causa estranhamento, já que compreendemos como um campo de conhecimento em construção. De início, isso nos causa estranhamento, embora se evidencie também nas últimas décadas uma “disputa”, em termos de Educação Ambiental, que, “vem se consolidando nas

políticas públicas nacionais e internacionais” (Galiazzi; Behrend; Cousin, 2018, p. 81). A própria base curricular, demonstra descontinuidade materializando fissuras, falhas e avanços alcançados nos últimos anos. Autores como Andrade e Piccinini (2017) expõe a respeito de escolhas sociopolíticas para construção da Educação Ambiental, destacando que:

A Educação Ambiental não foi “esquecida” na Base, ou que os temas socioambientais não tenham interesse educativo imediato; pelo contrário, trata-se de escolha política centrada no afastamento crítico da educação das questões próximas ao cotidiano socioambiental das escolas, principalmente públicas (Andrade; Piccinini, 2017, p.11).

A epistemologia deve ser um fator primordial na mudança que possa ser fundamental na prática e preservação do meio ambiente, e conseqüentemente na qualidade de vida do ser humano, demonstrando um senso de responsabilidade para as futuras gerações. Do ponto de vista político-pedagógico esse ocultamente merece muita atenção. A Educação Ambiental deve ser compreendida como um campo epistemológico fundamental à formação humana integral, conforme prevê diversos documentos regulamentadores da educação nacional. À vista disso, estudar sobre educação ambiental pode contribuir para a construção de ações coletivas baseadas no caráter emancipatório e transformador da educação (Leite; Rodrigues, 2011). O descaso, mostra que a Educação Ambiental tem índole formativa, desenvolvendo caráter social em relação com a natureza, mostrando com um hábito indispensável para educação. Assim, Brasil (2012, n. p.) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, art. 2º, escreve que:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (Brasil, 2012, p. 02).

Os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) sugerem que a disciplina de Matemática pode aproximar a compreensão sobre questões ambientais, a importância vem por meio da relação com outras ciências. Desta maneira, a interdisciplinaridade é fundamental para compreender fenômenos socioambientais. Desse modo, o ensino/aprendizagem vai muito além do ensino tradicional, a inovação sobre questões ambientais pode fornecer às discentes ferramentas para se compreender o fenômeno, a Matemática vai muito além de somente resoluções de problemas, o seu verdadeiro papel e que o discente perceba o seu verdadeiro papel como um cidadão que pode transformar a sociedade, e a Educação Ambiental pode ser introduzida desta maneira.

Modelagem matemática em problemas ambientais

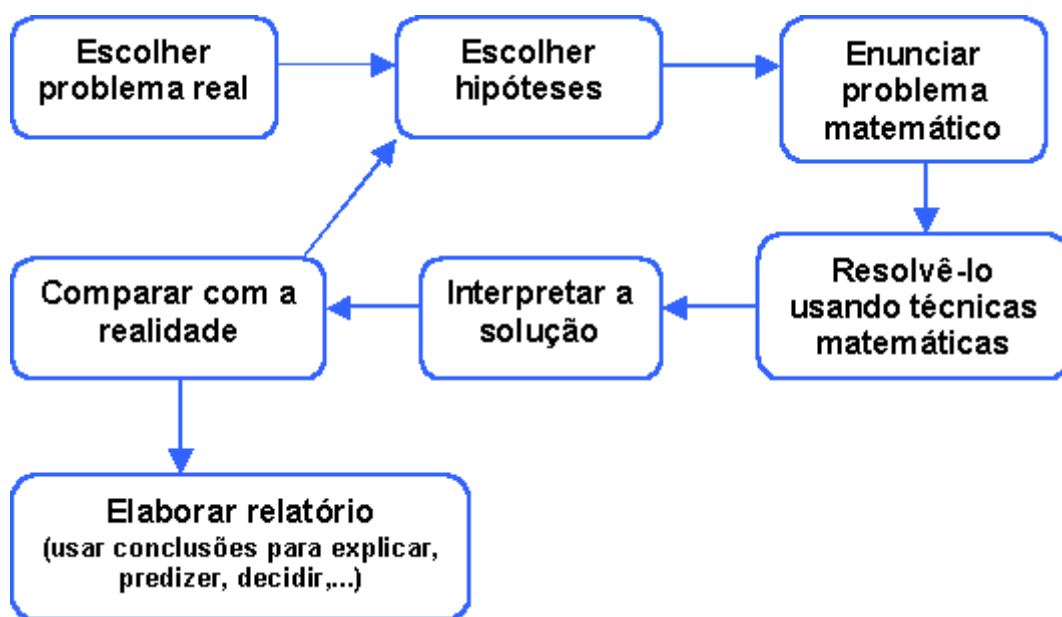
A modelagem matemática exerce um papel fundamental na percepção e resolução de problemas complexos. Desse modo, tem uma abordagem interdisciplinar que utiliza algoritmos e métodos estáticos para analisar, descrever e prever o comportamento do sistema natural. Esse modelo matemático desenvolve uma maneira precisa e quantitativa de demonstrar a dinâmica dos processos ambientais, permitindo interpretar estratégias que possam transparecer a mais informada e eficaz. Em se tratando da modelagem matemática, D'Ambrósio ressalta que:

A Matemática está na base de todas as ciências e das engenharias. Para muitos essa proposta é estranha. Uma releitura da história pode convencer que tal proposta faz sentido. A matemática está presente em todos os instrumentos associados ao ato de matar. Seria possível pensarmos em uma matemática que não mata? A reação de muitas pessoas é imediata: “não é a matemática que mata, são os homens que matam.” Mas é inegável que a matemática, direta ou indiretamente, permite aperfeiçoar e tornar mais eficientes os instrumentos materiais (armamentos) e intelectuais (estratégias) usados no ato de matar. (D'Ambrósio, 2011b, p. 69).

Pelo intermédio da modelagem Matemática e avanços tecnológicos, houve uma melhora da qualidade do ar e das águas subterrâneas, como consequência a modelagem Matemática vem se tornando uma grande ferramenta para contribuição da preservação do meio ambiente. Por isto, através de algumas contribuições, é possível analisar dados sobre o fluxo de transporte que são contaminadas com algum resíduo que prejudica o meio ambiente, chegar a resultados precisos sobre suas consequências de áreas contaminadas, evitando desastres ambientais, por exemplo, contaminação de aquíferos. Ou seja, deixando com total clareza como o comportamento dos materiais podem causar riscos à saúde que atingem receptores sensíveis.

Mas a principal proposta metodológica no ensino Matemática e o foco na interdisciplinaridade, esse modelo de ensino pode ambientar os discentes o verdadeiro significado da preservação do meio ambiente. De um modo geral, o ponto de vista didático-pedagógico, examina sobre habilidades e competências que garantam a aprendizagem. Nesse sentido, a Educação Básica deve constituir-se de saberes essenciais definidos na BNCC que devem coexistir para assegurar aos educandos e educandas o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Vejamos aplicativos digitais que apresenta ambientação de como é desenvolvida a na disciplina de Matemática:



Neste mapa conceitual constam como ocorre o método de ensino-aprendizagem na Modelagem Matemática, a princípio deve se escolher um problema real onde possa escolher algumas hipóteses para ser desenvolvida ao longo do problema escolhido, embasando há problema que está presente no dia a dia do aluno, onde possam serem quantitativos apresentando números que comprovam os objetivos atribuídos na pesquisa, buscando um modelo transdisciplinar. Deste modo, mostra uma necessidade de uma visão transdisciplinar do conhecimento, afirmando que:

A transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural e planetária, e cósmica. Uma consequência imediata da essencialidade é que a inserção só pode se dar através de um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, consequentemente com a sociedade, com a natureza e com o planeta, todos e tudo integrados na realidade cósmica. Esse é o despertar da consciência na aquisição do conhecimento. A grande transformação pela qual passa a humanidade é o encontro do conhecimento e da consciência. (D’Ambrósio, 2011a, p. 10).

É preciso destacar também o método qualitativo onde permitem compreender a complexidade e os detalhes das informações que foram obtidas, percebemos o destaque da compreensão de diferentes elementos, de modo que o conhecimento demanda de diferentes processos de aprendizagem. Assim, superando o fato que a Matemática é uma ciência neutra, que não pode se relacionar com o meio ambiente, o desenvolvimento precisa considerar

questões de âmbito sustentável, muito além da poluição de diversos recursos, do desmatamento, dos derrames de petróleo e de outros derivados na natureza, nesse contexto:

O maior objetivo da Educação, em um sentido amplo, é ajudar as pessoas a se comunicarem. Para isso é necessário que as pessoas produzam, a partir dos mentefatos por elas criados, artefatos que possam ser captados por outros. Esse é o passo para a comunicação. Aprender a gesticular, a falar, a desenhar, a contar, a escrever e outras produções, particularmente artísticas, permitem que o indivíduo materialize seus mentefatos, suas ideias, em artefatos, e somente assim poderão ser captados e interpretados por outros. Na verdade, esses são passos evolutivos iniciais de cada criança, bem como passos evolutivos das espécies homo. As práticas assim encaminhadas são típicas do Método de Projetos, uma das mais significativas tendências da Educação Matemática e a metodologia mais adequada em resposta à vertente pedagógica do Programa Etnomatemática (D'Ambrósio, 2018, p. 202).

Do exposto, podemos considerar também outros exemplos onde também podem ter aplicações em ampla gama de problemas ambientais, incluindo a modelagem de ecossistemas, previsão de mudança de tempo, análise da qualidade da água e gestão de recursos naturais, ajustando no modelo como for necessário, assim temos alguns exemplos de aplicação:

- Modelos climáticos: Onde utilizam emissões complexas para simular o comportamento da atmosfera, dos oceanos e da superfície terrestre, permitindo a especificação sobre padrões climáticos futuros;
- Modelos de Ecossistemas: Onde são usados para entender como o ecossistema de animais, plantas e microrganismos interagem em ecossistemas, ajudando na conservação e manejo da biodiversidade;
- Modelos de Qualidade da Água: Onde qualidade da água em rios, lagos e oceanos é frequentemente avaliada por meio de modelos que compartilham fatores como poluição, escoamento de água e ciclos biogeoquímicos;
- Modelos de Gestão de Resíduos: Modelagem matemática auxilia na otimização de estratégias de gerenciamento de resíduos, incluindo localização de aterros sanitários, reciclagem e compostagem.

Em resumo, a Modelagem Matemática desempenha um método essencial na abordagem de desafios ambientais complexos, fornecendo uma estrutura quantitativa para a análise e a tomada de decisões informadas, permitindo explorar vários cenários, testar hipóteses e desenvolver estratégias para promover a sustentabilidade e a preservação do nosso Meio Ambiente. Desse modo, a introdução da metodologia no ensino de Matemática, deve conter foco na interdisciplinaridade, esse modelo de ensino pode ambientar os discentes o verdadeiro significado da preservação do meio ambiente. De um modo geral, o ponto de vista didático-

pedagógico, examina sobre habilidades e competências que garantam a aprendizagem. Nesse sentido, a Educação Básica deve constituir-se de saberes essenciais definidos na BNCC que devem coexistir para assegurar aos educandos o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Referências

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. IX EPEA Encontro Pesquisa em Educação Ambiental.** Juiz de Fora – MG. 2017. p.1-13.

ANTUNIASSI, N.H.R. Educação ambiental e planejamento microregional: ponto de vista e proposta de trabalho. *Ciência e Cultura*, São Paulo,40(5), p.448-451, 1988.

EHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base Nacional Comum Curricular: O que se mostra de referência à Educação Ambiental? *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*. Rio Grande, RS, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva. Galiazzi, Maria do Carmo. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O QUE SE MOSTRA DE**

REFERÊNCIA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL? (2018). Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/viewFile/8425/5469>>. Acesso em 11 de Set.de 2023.

BASSANEZI, R.C. & BOLDRINI, J.L., & WILSON, C.F., & MEYER, J.F.C.A., &

PREGNOLATTO, S.A., & VENDITE, L.L. *Biomatemática*. São Carlos: IMECC-UNICAMP - XV CNMAC, 1992.

BASSANEZI, R. C. Modelagem Matemática como metodologia do ensino de Matemática. In: **Actas de La Séptima CIAEM**, San Domingos: Enseñanza Científica y Tecnológica, Coleccion de Documentos, nº 37, 1990.

BRASIL. (2018). Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/viewFile/8425/5469>>. Acesso em 08 de jul de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº14, de 6 de junho de 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação**

Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em 08 de Jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. 600p. Disponível

em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 08 de jul. de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em 08 de Jul. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto promulgado em 05 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: Acesso em 08 de jul. de 2023.

D'AMBROSIO, U. A busca da Paz: Responsabilidade de Matemáticos, Cientistas e Engenheiros. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 9, n. 1, p. 66-77, 2011b. Disponível em:<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/78/pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

D'AMBRÓSIO, B. Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-posição**, Campinas, v.4, p. 35-42, 1993. D'AMBROSIO, U. A Matemática nas escolas. Educação Matemática em Revista, A 9, n. 11, p. 29-33, 2002.

D'AMBRÓSIO, U. Um espaço para a história no futuro da Educação Matemática brasileira, - Artigo utilizado nas de aula de Tendências em Educação Matemática, UNESP/IGCE, Departamento de Matemática, 1990.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. Estudos Avançados, v. 32, n. 94, p. 189-204, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689>. Acesso em: 09 set. 2023.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative: Guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GALIAZZI, Maria do Carmo. (Des) necessária Base Nacional Curricular Comum –BNCC? In: IV Congresso Internacional de Ensino das Ciências. Congresso online de pesquisa em Ensino de Ciências. 11 a 14 de jun.2018.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um debate?** Campinas: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2007.

GUTSTEIN, E. PETERSON, B. Rethinking Teaching Social Justice by the Numbers second edition. Rethinking Schools, 2013.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, G Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macrotendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6. Ribeirão Preto. **Anais eletrônico** Ribeirão Preto, 2011.

LOUREIRO, C. F. B **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAGNOCCHESCHI, B. (Coord.) Educação Ambiental: experiências e perspectivas. Ministério da Educação e do Desporto - MEC Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Série Documental: Relatos de Pesquisa, n.2C, dez., 1993.

SANTINELO, P.C.C.; ROYER, M.R.; ZANATTA, S.C. A Educação Ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/clpic/Downloads/EA%20na%20BNCC.pdf>. Acesso em 08 de jul. de 2023.

SILVA, Silvana do Nascimento Silva; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil – Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030**. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf>>. Acesso em 08 de jul. de 2023.

SORRENTINO, M. Educação Ambiental: avaliação de experiências recentes e suas perspectivas. Educação Ambiental: Experiências e Perspectivas, Bruno Pagnoccheschi (Coord.), Brasília, Série Documental: Relatos de Pesquisa, n2C,p. 7-30, dez./1993.

UNESCO. **Educação: Um tesouro a descobrir- relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1996.

REFLEXÕES SOBRE O ACIDENTE DO CÉSIO 137: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO

Gabrieli Almeida Moreira
Shalimar Zanatta

Resumo: O acidente do Césio-137, ocorrido em 1987 na cidade de Goiânia, trouxe consequências devastadoras não apenas para a saúde das pessoas, mas também para o meio ambiente. A contaminação por esse elemento radioativo resultou em mortes, doenças e impactos ambientais significativos, deixando um legado doloroso na história do Brasil. Ao refletir sobre esse acidente, é possível perceber a importância da educação ambiental como ferramenta de prevenção. Com isso, o objetivo deste estudo, concentra-se na reflexão sobre a utilização da educação ambiental como fonte de informação e também como ferramenta de prevenção para novos acidentes radiológicos, uma vez que a falta de informação sobre os perigos da radioatividade e a inadequação dos protocolos de segurança na manipulação de substâncias radioativas foram fatores determinantes para a ocorrência dessa tragédia. A educação ambiental desempenha um papel fundamental na conscientização sobre os riscos e na promoção de uma cultura de segurança. Através dela, é possível disseminar conhecimentos sobre substâncias perigosas, seus efeitos na saúde humana e no meio ambiente, além de orientar sobre medidas preventivas adequadas.

Palavras-chaves: Educação ambiental, impactos ambientais, ações sustentáveis.

Introdução

Mesmo após 35 anos do acidente radioativo com Césio-137 em Goiânia, cidade do centro-oeste brasileiro, o evento ainda é carregado de traumas e sofrimentos. Com o encerramento de suas atividades em seu antigo endereço, o instituto goiano de radiologia, abandonou em suas instalações um aparelho utilizado para radioterapia e quimioterapia, findando então o início do maior acidente radiológico do mundo. Portanto, neste estudo abordaremos ao decorrer dos capítulos os principais pontos do acidente, contextualizando o ocorrido e trazendo as consequências para o meio ambiente, com objetivo de realizarmos uma reflexão sobre a conscientização através da educação ambiental e como ela poderia ter evitado o acidente radiológico de Goiânia.

Bittencourt (2005, p. 05), nos trás,

Em Goiânia, especificamente, e no país, o evento analisado não desencadeou um esforço por parte do Estado para o fortalecimento de instituições de proteção ambiental, educação, pesquisa e assistência social. Não se observa a existência de uma estrutura simultaneamente preventiva e reativa a novos desastres dessa natureza. O aprendizado das lições da tragédia jamais se tornaram fim último do Estado, que mal consegue montar uma rede de socorro às vítimas do evento de 1987.

Dois catadores de materiais recicláveis, em busca de objetos de valor, encontraram nas ruínas do IGR o equipamento abandonado, que por sua vez foi vendido a um ferro velho, onde a cápsula de chumbo que comportava o Césio-137 foi aberta, iniciando então a contaminação

radioativa que deixou quatro pessoas mortas e mais de novecentas sequeladas (TV Brasil, 2019). Diante disso, buscaremos por reflexões de como a educação ambiental poderia ter evitado ou pelo menos amenizado as consequências desta tragédia. Onde seguiremos com a seguinte indagação: como a educação ambiental pode ser usada como uma ferramenta de transformação social, promovendo ações sustentáveis e prevenindo acidentes ambientais?

Metodologia

Portanto, utilizamos a revisão da literatura como metodologia deste estudo, onde foram explorados, livros, documentários, vídeos, dissertações, artigos, dentre outros materiais acerca do tema, sempre na busca de direcionar esses conteúdos para a conscientização da educação ambiental.

Desenvolvimento

2.1 O elemento céσιο e suas consequências para o meio ambiente

O elemento químico, céσιο foi descoberto em 1860, por Robert Bunsen e Gustav Kirchhoff. Este é um subproduto do urânio, logo não é encontrado na natureza. O céσιο possui número atômico igual a 55, isso significa que ele possui 55 prótons em seu núcleo que também é o número de elétrons que este elemento apresenta em sua camada de valência (Collins; Jardim; Collins, 1988). Classificado como um metal, além de bastante tóxico, o céσιο também é radioativo e emite raios alfa. Uma de suas aplicabilidades é dada pelos aparelhos de radioterapia (Schumann; Berwig, 2019).

O brilho de cor azul, que deixou as vítimas do acidente encantadas se dá pela excitação dos cristais do cloreto de céσιο, que pode ser causada pela sua própria desintegração, isso faz com que partículas beta e raios gama seja emitidos, gerando assim uma luminescência azul intensa. Além disso, os cristais do cloreto de céσιο possuem características higroscópicas, ou seja, absorvem a água presente no ar, assim formando uma camada aquosa saturada, sendo assim, esses cristais aderem com facilidade vários tipos de superfícies, sendo uma deles a pele humana (Collins; Jardim; Collins, 1988).

Ao pensarmos sobre os efeitos do céσιο-137 no meio ambiente, Collins e Jardim (1988, p. 172-173) nos trazem que:

Existem muitos estudos sobre as interações e transporte de materiais radioativos na atmosfera, água e terra, que apresentam informações sobre as formas químicas e as distribuições dos radionuclídeos, tal como do céσιο-137, bem como os mecanismos físicos e químicos determinam os seus movimentos. [...] Sendo assim, as quantidades de céσιο-137, e outros radionuclídeos voláteis, que penetraram acima da troposfera até a estratosfera, como resultado destas explosões, poderão ser distribuídas

mundialmente pelos ventos e correntes, entrando na biosfera lentamente através de difusão e deposição na terra, por meio da chuva. Desde que o intercâmbio troposférico entre os hemisférios norte e sul é moroso, pouco césio-137 oriundo do acidente de Tchernobil chegará ao Brasil. O césio-137 encontrado, em pouquíssimas quantidades, em terra brasileira, resultou dos testes nucleares atmosféricos realizados em ambos os hemisférios desde 1950. Vindo com a chuva, o césio-137 entra nas águas naturais (rios, lagos e oceanos) e nos solos, onde as quantidades são pequenas e difíceis de serem quantificadas. Por outro lado, liberações acidentais ou intencionais de estoques de soluções oriundas de reprocessamento poderiam introduzir quantidades maiores em áreas mais restritas. No caso da liberação intencional de $^{137}\text{Cs}^-$ em um rio de alta correnteza, foi verificado que 80% da radioatividade continuou na água e apenas 20% sedimentou nas partículas, após mais de 200 km de percurso do rio. [...] Em lagos, com pouco movimento das águas o $^{137}\text{Cs}^-$ fica em solução por períodos mais longos, desde que a concentração das partículas sólidas na água seja pequena, e lentamente se deposita no fundo e nas margens. [...] Considerando o césio-137 liberado em Goiânia, pode-se prever que a penetração do material em contato com a terra fica restrita a cerca de poucos centímetros da superfície do solo. Portanto, bastaria a remoção de uma camada de 10 a 20 cm do solo para eliminar a presença do césio-137.

Ainda nisto o Relatório do acidente radiológico de Goiânia, apresentado por Rex Nazaré Alves em 1988, a comissão parlamentar de inquérito do senado federal (s.n), nos traz que:

Como qualquer elemento químico, o césio sofre no ambiente inúmeras e complexas interações físicas, químicas e biológicas que determinam as suas vias de acesso ao homem e o seu risco associado. O comportamento, no ambiente, do césio e seus isótopos radioativos artificiais como o césio-137, é semelhante ao do potássio e jtro metais alcalinos, podendo ser concentrado em animais e plantas. Ao atingir cursos d'água na forma solúvel, o césio é rápido e fortemente retido por sedimentos de fundo e partículas em suspensão que passam, então, a ser seus principais meios de transporte. Ao ser disperso por via aérea, o césio se deposita na superfície de solos e vegetais, podendo ser absorvido por estes últimos através das raízes, folhas e outras partes expostas. Em função das características do acidente e dos locais afetados em Goiânia, as principais vias potenciais de exposição à radiação da população vizinha aos focos foram: inalação, ingestão (frutas e hortaliças) e irradiação externa. Para se avaliar a conveniência de medidas operacionais como remoção de solo, interdição de consumo de certos alimentos ou poda de árvores, foram utilizados limites mais restritos para a concentração de césio-137 que os internacionalmente recomendados para situação de emergência radiológica. [...] Com base nos limites derivados para césio-137 (Anexo 9) em vegetais e frutas, foi recomendado a título preventivo, o recolhimento dos frutos e hortaliças e a poda de algumas árvores que pudessem oferecer um risco adicional à população. Foram, então, colhidas todas as hortaliças e realizada a poda das árvores com a orientação de especialistas. No interior das áreas isoladas foram removidas algumas árvores cujos níveis de radioatividade pudessem colocar em risco a população. Somente em alguns casos estes níveis excederam aos valores permitidos pelas normas nacionais e internacionais.

Neste contexto, Vasconcelos (2019, p. 36-37) nos traz uma fala muito importante, nos fazendo refletir como a educação ambiental poderia ter sido um ponto chave para a diminuição dos danos causados no acidente em Goiânia.

[...]a maioria dos profissionais e órgãos envolvidos na atuação do acidente radioativo demonstrou despreparo para lidar com o desastre. Dessa maneira, o acidente com o elemento químico em Goiânia foi responsável por colocar à prova profissionais de vários departamentos, incluindo todos os especialistas da saúde, inclusive aqueles que teoricamente estariam preparados para lidar com um evento como o que ocorreu. No entanto, a ignorância sobre do assunto ultrapassou os domínios da saúde do país, indo muito além. Sobre essas questões o jornal O Globo (11/10/1987, p. 08) informa que a

ignorância era tamanha que o deputado Anapolino de Faria foi até a tribuna da Assembleia Legislativa solicitar dos técnicos da CNEN a informação sobre a veracidade do fato de que os goianienses não poderiam sair da cidade. Como podemos observar, a dúvida permeava todas as esferas da sociedade. 37 Assim, o desconhecimento da forma de proceder em um acidente radioativo permeou todas as instâncias profissionais que atuaram no desastre: órgãos da saúde, do estado, da segurança, e até mesmo os técnicos da CNEN, que demonstraram despreparo e incertezas para lidar com a situação catastrófica, incapacidades que resultaram em frequentes informações desencontradas sobre o acidente, ocasionando o pânico da população goianiense. Dessa maneira, “a desinformação e a ausência, na CNEN e no Governo do Estado, de uma estrutura de comunicação social forte e elucidativa são alguns dos responsáveis pela paranoia. (O Globo, 1\10\1987, p. 08), constatação feita naqueles dias.

A partir disso, podemos refletir como a educação ambiental desempenha um papel fundamental na conscientização da população sobre a importância de proteger o meio ambiente e os recursos naturais, além de promover a adoção de práticas sustentáveis. No caso do acidente com o césio-137, uma boa educação ambiental poderia ter contribuído para que as pessoas reconhecessem os sinais de perigo e evitassem o contato com o material radioativo. Além disso, a educação ambiental também tem o objetivo de promover mudanças de comportamento e de atitude em relação ao meio ambiente, incentivando a participação ativa da comunidade na busca por soluções sustentáveis. No caso de Goiânia, a conscientização sobre os riscos da contaminação radioativa poderia ter levado a uma maior mobilização da população e a uma resposta mais rápida aos problemas decorrentes do acidente. É importante destacar que a conscientização ambiental não se restringe apenas aos aspectos relacionados à contaminação radioativa, mas abrange diversas outras questões que afetam o meio ambiente, como o desmatamento, a poluição do ar e da água, a gestão de resíduos, entre outros. Através de uma educação ambiental abrangente, é possível formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de tomar decisões informadas e contribuir para a preservação e sustentabilidade do nosso planeta.

Em suma, o acidente com o césio-137 em Goiânia evidencia a importância crucial da educação ambiental para evitar tragédias e promover uma convivência saudável e sustentável com o meio ambiente. Através da informação adequada e da conscientização da população, podemos prevenir acidentes ambientais e trabalhar em prol de um futuro mais seguro e equilibrado.

2.2 Papel da educação ambiental

A educação ambiental desempenha um papel fundamental na conscientização e na mudança comportamental em relação à proteção e preservação do meio ambiente. Ela

desempenha um papel crucial na formação de uma sociedade sustentável, pois promove o entendimento dos problemas ambientais, estimula a reflexão crítica e incentiva a adoção de práticas ecológicas para garantir a saúde do planeta. A importância da educação ambiental está relacionada a diversos aspectos. Em primeiro lugar, ela proporciona conhecimento sobre os ecossistemas, a biodiversidade, os recursos naturais e os impactos das atividades humanas no meio ambiente. Esse conhecimento é essencial para entendermos a interdependência entre todas as formas de vida e a importância de conservar a natureza.

Dentre todos os países da América Latina, o Brasil é o único país onde existe uma política específica para a educação ambiental, sendo determinada uma lei em 1999, sendo esta a Lei nº 9.975 - Lei da Educação Ambiental (Bortolon; Mendes, 2014). Ela nos traz em seu Art. 2º que:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Além disso, a educação ambiental promove a conscientização sobre os problemas ambientais enfrentados atualmente, como o desmatamento, a poluição do ar e da água, as mudanças climáticas, a perda de biodiversidade, entre outros. Compreender a gravidade desses problemas é o primeiro passo para que a sociedade tome medidas adequadas para enfrentá-los. Outro ponto importante é que a educação ambiental estimula a reflexão crítica sobre as causas e consequências das ações humanas no meio ambiente. Ela busca incentivar uma mudança de mentalidade, questionando padrões de consumo insustentáveis, o desperdício de recursos naturais e a falta de responsabilidade em relação ao planeta. Dessa forma, ela cria uma consciência coletiva sobre a importância de adotar práticas mais sustentáveis em todas as esferas da vida.

É importante lembrar que a educação ambiental não se restringe apenas a escolas e instituições formais de ensino. Ela deve estar presente em todos os espaços, seja no ambiente familiar, no local de trabalho, nas comunidades e na mídia. Quanto mais pessoas estiverem conscientes e engajadas na preservação do meio ambiente, maiores serão as chances de alcançarmos um futuro sustentável.

Em resumo, a educação ambiental é uma poderosa ferramenta para promover a conscientização, o conhecimento e a mudança de comportamento em relação ao meio ambiente. Ela desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais sustentável, na preservação da biodiversidade e na garantia de um planeta saudável para as gerações futuras.

Portanto, é essencial que todos os indivíduos sejam educados e conscientizados sobre a importância de proteger e preservar o meio ambiente.

2.3 Legados e aprendizados

Uma das principais consequências do acidente foi uma maior conscientização sobre os riscos e os perigos associados à manipulação e ao descarte inadequados de materiais radioativos. O desastre do Césio 137 expôs uma lacuna na regulamentação e na fiscalização dessas substâncias, levando a uma revisão e fortalecimento das normas de segurança nuclear no Brasil. Foram estabelecidos procedimentos mais rigorosos para a manipulação, transporte e armazenamento de materiais radioativos, com o objetivo de prevenir acidentes semelhantes. Além disso, o acidente também resultou em mudanças significativas na conscientização e na educação pública sobre os riscos nucleares. A população tornou-se mais ciente dos perigos da exposição à radiação e da importância de medidas de segurança adequadas. Houve um aumento na divulgação de informações sobre o manuseio seguro de materiais radioativos e a necessidade de relatar qualquer suspeita de contaminação. Essa conscientização tem sido crucial para prevenir incidentes futuros e promover uma cultura de segurança nuclear no país (Barbosa, 2009).

No campo das políticas de segurança nuclear, o acidente do Césio 137 resultou na implementação de medidas mais abrangentes para o controle e a gestão de materiais radioativos. O governo brasileiro estabeleceu uma série de regulamentações e diretrizes específicas para o licenciamento, a fiscalização e a segurança de instalações nucleares. Essas medidas incluem padrões mais rigorosos para o transporte de materiais radioativos, rejeitos nucleares e a gestão de rejeitos radioativos. O acidente também estimulou uma maior cooperação internacional em termos de segurança nuclear. Nosso país, compartilhou sua experiência e os conhecimentos adquiridos com outros países, contribuindo para a conscientização global sobre os riscos nucleares e a necessidade de medidas de segurança eficazes. Essa cooperação resultou em um intercâmbio de informações, tecnologia e boas práticas, fortalecendo os padrões internacionais de segurança nuclear. (Carvalho, 2019).

Em suma, o acidente do Césio 137 deixou um legado duradouro no contexto das regulamentações e políticas de segurança nuclear. As consequências desse desastre levaram a mudanças significativas tanto no Brasil quanto internacionalmente. Houve uma maior conscientização pública, o fortalecimento das regulamentações de segurança para materiais radioativos, a implementação de medidas de segurança mais abrangentes e uma maior

cooperação internacional. Essas ações visam prevenir acidentes semelhantes no futuro, proteger a saúde humana e preservar o meio ambiente.

Resultados e Discussão

Educação ambiental como ferramenta de transformação

A educação ambiental é uma poderosa ferramenta de transformação social que busca promover a conscientização, a sensibilização e a participação ativa das pessoas em relação às questões ambientais. Ela tem como objetivo principal fornecer conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para adotar práticas sustentáveis e que podem ajudar a prevenir acidentes ambientais que possam colocar em risco a saúde humana e os ecossistemas, como foi o caso do acidente radioativo de Goiânia.

Através dela, é possível promover mudanças no comportamento e nas atitudes das pessoas, estimulando a tomada de decisões conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Ao fornecer informações sobre os problemas ambientais, as causas e as consequências desses problemas, a educação ambiental permite que as pessoas compreendam a importância de sua relação com o meio ambiente e adotem ações que contribuam para sua conservação e preservação.

Com tudo que vimos no presente estudo, podemos afirmar que uma das principais formas de utilização da educação ambiental como ferramenta de transformação social é por meio da sua inclusão nos currículos escolares. Ao incorporar o tema em disciplinas como ciências, geografia e biologia, por exemplo, as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de aprender sobre os diferentes aspectos ambientais de forma contextualizada e integrada. Dessa forma, eles adquirem conhecimentos específicos e desenvolvem habilidades que lhes permitem tomar decisões informadas e agir de maneira sustentável em suas vidas pessoais e profissionais. Além da educação formal, a educação ambiental também pode ser promovida por meio de campanhas de conscientização, palestras, oficinas, atividades práticas e projetos comunitários, para que também alcance a comunidade que não está inserida no ambiente escolar. Essas ações têm como objetivo envolver a comunidade como um todo, despertando o interesse e a participação das pessoas em questões ambientais locais e globais. Ao promover a participação ativa das pessoas, a educação ambiental contribui para a construção de uma consciência coletiva em relação aos problemas ambientais e para o engajamento em ações que visem sua resolução.

Além disso, a educação ambiental também pode ser utilizada como uma ferramenta alternativa na prevenção de acidentes ambientais, fornecendo informações e orientações sobre os riscos associados a determinadas atividades e o manejo adequado de produtos químicos, materiais tóxicos e resíduos perigosos. Ao promover o conhecimento sobre os perigos e as medidas de segurança, a educação ambiental contribui para a redução de acidentes industriais, vazamentos de substâncias tóxicas e contaminação ambiental.

Podemos confirmar isso na fala da vítima Odesson Ferreira, no documentário “O brilho da morte: 30 anos do céσιο 137” exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão em 2017.

O acidente com céσιο-137, ele foi também, principalmente foi um acidente de informação, por falta de informação. Mesmo os técnicos da comissão nacional de energia nuclear não sabiam o que “tava” acontecendo. Os policiais que trabalharam na vigilância dos fogos, os bombeiros que trabalharam com as vítimas, os médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, todo mundo que trabalhou conosco minimamente foram irradiados.

Ademais, é importante ressaltar que a educação ambiental não se restringe apenas ao contexto escolar ou a ações isoladas. Ela deve ser vista como um processo contínuo e abrangente, integrado a diferentes esferas da sociedade, como o governo, as empresas, as organizações não governamentais e a comunidade como um todo. Somente com um esforço conjunto e uma abordagem integrada, é possível promover a educação ambiental de forma efetiva e alcançar resultados positivos na transformação social e na prevenção de acidentes ambientais. Portanto, a educação ambiental é uma ferramenta essencial para promover ações sustentáveis e também na prevenção de acidentes ambientais. Por meio da conscientização, sensibilização e participação ativa das pessoas, é possível promover a preservação e a conservação do meio ambiente, contribuindo para a construção de um futuro mais sustentável e seguro para as gerações presentes e futuras.

Considerações finais

Ao aprender sobre os impactos do acidente do Céσιο 137, as pessoas são incentivadas a adotar práticas mais responsáveis em relação ao manejo de substâncias perigosas. Isso inclui a necessidade de identificar e classificar adequadamente esses materiais, bem como a implementação de medidas de proteção, como o uso de equipamentos de segurança, treinamento adequado e o respeito às normas de segurança estabelecidas. A conscientização gerada pela educação ambiental também contribui para a valorização da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente. O acidente do Céσιο 137 evidenciou os impactos irreversíveis que podem ocorrer quando a negligência prevalece. Portanto, ao compreender a relação entre

ações humanas e consequências ambientais, as pessoas são incentivadas a adotar comportamentos mais conscientes e responsáveis. Além disso, a educação ambiental desempenha um papel importante na formação de cidadãos críticos e engajados. Ao compreenderem a importância da preservação ambiental, as pessoas são motivadas a se envolverem em iniciativas de prevenção, cobrar por políticas de segurança mais rigorosas e exigir ações responsáveis por parte das autoridades e empresas. Em suma, o acidente do Césio 137 serve como uma poderosa lição sobre os riscos associados a substâncias perigosas e a importância da educação ambiental como ferramenta de prevenção. Através da disseminação do conhecimento, conscientização e engajamento, é possível evitar tragédias semelhantes e promover um ambiente mais seguro e sustentável para as gerações futuras.

Referências

Agência Internacional de Energia Atômica AIEA, 1988. **Relatório do acidente Radiológico de Goiânia**. Disponível em: <[19076677.pdf \(iaea.org\)](https://www.iaea.org/publications/19076677.pdf)> Acesso: 19 set. 2023.

ALVES, R. N. **Report on the radiological accident in Goiania**, Goias, Brazil.1988

AZARA, Geovane.Documentário - O brilho da morte: 30 anos do césio 137. Youtube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gCcTxnvZb-k&t=707s>>. Acesso em 22 set. 2023.

BARBOSA, Tania Mara Alves. **A resposta a acidentes tecnológicos: o caso do acidente radioativo de Goiânia**. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

BITTENCOURT, Alexandre M. **Césio 137: relatos da segunda geração do maior acidente radiológico da História**. Sem, data. Disponível em:< http://www2.uel.br/grupopesquisa/gepal/primeirogepal/pdfs_tc/alexandrebitencourt.pdf> Acesso em: setembro de, 2023.

BRASIL. Lei 9795/99. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL, TV. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Brasil TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=12x0zNkBwEc>. Acesso em: 22 set. 2023.

BORTOLON, Brenda; MENDES, Marisa Schmitt Siqueira. **A Importância da Educação Ambiental para o Alcance da Sustentabilidade**. Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 118-136, 1º Trimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/ricc - ISSN 2236-5044.

CARVALHO, Daniele Roberta Oliveira de. " **Do pranto fez se lei**": o direito catástrofe e a mudança na legislação com acidente com o Césio 137 em Goiânia-GO. 2019.

COLLINS, Kenneth E.; JARDIM, I. C. S. F.; COLLINS, Carol H. **O que é Césio-137.** *Química nova*, v. 11, n. 2, 1988.

SCHUMANN, Berta; BERWIG, Juliane Altmann. O desastre radiológico do césio 137: lições após 30 anos da sua ocorrência. *Revista Direito, Estado e Sociedade*, n. 54, 2019.

VASCONCELOS, Célia Helena et al. **Césio-137, trinta anos depois: silenciamento discursivo de uma tragédia.** 2019.

POLÍTICAS PÚBLICAS **EDUCACIONAIS**

EDUCAÇÃO INFANTIL E BNCC: EDUCAR E CUIDAR NA ÓTICA NEOLIBERAL

Junior Neto Santana
Paulo Jorge Medeiros
Adão Aparecido Molina

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar como a Educação Infantil é pensada no que se refere à currículo de acordo como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enquanto mais recente política educacional coloca em ênfase ideais neoliberais do início ao fim da educação básica. Isso inclui, focar o princípio central da Educação Infantil, ou seja, o Educar e cuidar, sob a ótica do desenvolvimento de habilidades e competências que segue a lógica contemporânea neoliberal, cujo a preparação para atendimento das demandas do mercado sobrepõe a formação humana. Contudo, sendo fruto de uma pesquisa básica e qualitativa, o mesmo implica-se em um estudo bibliográfico, desenvolvido à luz da corrente filosófica do materialismo histórico-dialético, que de acordo com a categoria de totalidade, evidencia o quanto a educação está intimamente relacionada ao modo de produção da vida material. É neste contexto, que a BNCC define o que e como ensinar nos cinco primeiros anos de escolarização, “moldando” assim, as crianças desde bebês, aos parâmetros do sistema capitalista atual.

Palavras-chaves: Educação Infantil, BNCC, Neoliberalismo.

Introdução

Nas últimas décadas inúmeras discussões sobre o modo de pensar e organizar a Educação Básica brasileira vem sendo realizadas, principalmente quando se concentram em analisar e refletir criticamente as influências neoliberais sobre o que e como ensinar.

É neste contexto, que o presente trabalho tem por objetivo analisar como a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é pensada em termos de currículo conforme a mais recente política educacional brasileira – Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Não considerada enquanto currículo a ser seguido, mas sim um documento normativo, a BNCC traz em sua totalidade inúmeras preconizações que se amparam e focalizam para o desenvolvimento de habilidades e competências, que por ora, expressam ideias neoliberais sobre a educação, enquadrando a mesma à lógica contemporânea do capital.

Desse modo, influenciar o que é, e como é ensinado desde do início da escolarização, torna-se fundamental para que ano após ano, os alunos no decorrer de toda educação básica sejam “moldados”, “aperfeiçoados” aos parâmetros neoliberais, capitalistas. Neste sentido, que o eixo base da Educação Infantil: o *Educar e Cuidar*, passa a ser apresentado pela BNCC, mesmo que aparenta ser uma intencionalidade oculta das entrelinhas.

Abordando esse assunto, esta pesquisa é básica e qualitativa, correspondente a um estudo bibliográfico, cujo amparo se dá em obras já elaboradas sobre o tema. Sua corrente de discussão segue o materialismo histórico-dialético, dando ênfase à categoria de totalidade, haja visto o entendimento que a educação se encontra intimamente relacionada com tudo o que ocorre e caracteriza a sociedade.

Esperamos contribuir para o entendimento do quanto o neoliberalismo via políticas educacionais adentra os ambientes escolares, influenciando assim o que e como o professor ensina e claro à aprendizagem dos alunos. Para além, que este estudo, venha gerar inquietações e desse modo, promover novas discussões sobre o tema, tal como outros impulsionaram sua realização.

EDUCAÇÃO INFANTIL: breve consideração sobre a sua constituição

Na atualidade, falar da Educação Infantil implica a princípio reconhecê-la enquanto primeira etapa da Educação Básica. No entanto, inclui neste contexto, a necessidade de compreender esse reconhecimento enquanto fruto de um processo histórico não linear no tocante a concepções acerca da criança, infância e claro, educação. Tais que na medida do passar do tempo, sofreram mudanças em nome das necessidades e condicionantes sociais de cada determinado período histórico.

Hoje há diversas legislações que fundamentam e legitimam a Educação Infantil como etapa educacional formalizada e sistematizada em prol do desenvolvimento integral das crianças, desde bebês até os cinco anos de idade. Além de preconiza-la enquanto um direito garantido de tais. Como sabido e já introduzido, nem sempre foi assim. Do cenário internacional ao brasileiro, o atendimento de crianças pequenas correspondente atualmente ao público alvo da Educação Infantil, tem suas raízes históricas amparadas no ideário assistencialista e fomento filantrópico. Que em nível de Brasil, impulsionou e norteou o início do mesmo a partir do final do século XIX, quando tratamos da educação fora do ambiente doméstico, ou seja, familiar.

O assistencialismo tornou-se norteador do atendimento, dado os próprios e múltiplos condicionantes do período, afinal, o século XIX foi palco de gradativas mudanças radicais em todo o mundo, impulsionadas pela Revolução Industrial iniciada Inglaterra no final do século anterior, que corroborou significativamente para a emancipação e domínio do sistema capitalista.

Em outras palavras, Duarte (2012) nos contribui dizendo que:

O atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições especializadas remonta sua gênese com as transformações de ordens sociais e econômicas, que de fato provocaram mudanças nas relações de trabalho em função do modo de produção capitalista, ocasionando, por exemplo, o abandono da mulher dos afazeres domésticos e cuidado/criação dos filhos pela necessidade de sobrevivência familiar. [...] (DUARTE, 2012, s.p).

Como bem apontado pela autora, o caráter assistencialista se justificava pela necessidade crescente de ambientes dedicados para cuidar de crianças pequenas, haja visto, que suas mães, não mais dedicavam apenas aos serviços domésticos, no papel de mães, esposas e cuidadoras do lar.

Para sobrevivência na “nova organização social” que se instaura, o ingresso no mundo do trabalho fabril tornou-se inevitável. Principalmente, por parte da grande massa populacional, correspondente aos mais desfavorecidos socialmente (pobres), que na classificação do capital constitui a classe do proletariado.

Dado pressuposto, que em síntese o “[...] o assistencialismo e a elaboração de uma proposta educacional surgiram como metas do Estado brasileiro, indicando o início das propostas educativas para as primeiras instituições pré-escolares no Brasil”. (KUHLMANN Jr., 1998 *apud* SOUZA, 2007. p. 18).

Com o adentrar do século XX, a necessidade pelo atendimento só veio a aumentar, de maneira, que acabou impulsionando diversas discussões a seu respeito, colocando em pauta sua oferta filantrópica assistencial, em termos tanto quantitativos como qualitativos. Neste contexto, que ao longo de todo o século, diversos foram os movimentos que marcaram a pressão popular pelo atendimento de crianças pequenas no bojo das reivindicações e defesa pela democratização do ensino iniciadas em 1920, que de acordo com Kramer (1995), amparam na compreensão da educação enquanto subsídio de ascensão social, assim devendo ser um direito de todas.

Dentre os movimentos, não podemos deixar de destacar o “Movimento de Lutas por Creches”, que surgiu no final do século 70, tomando forma e força nos anos 80, deixando assim seu marco na historicidade do atendimento de crianças pequenas.

Sobretudo, o mesmo:

[...] sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então,

aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p. 49).

Os resultados da pressão popular, logo foram evidentes, culminando o atendimento às crianças pequenas a um novo patamar. A princípio em termos quantitativos, pois houve-se um aumento significativo de creches e pré-escolas sob mantimento do poder público, e por outro lado, de natureza filantrópica. Além disso, a pressão popular sob o poder público significou uma nova compreensão acerca do atendimento às crianças pequenas. Referimos, ao processo histórico de adoção do direcionamento educacional do mesmo, desencadeado em substituição da ótica assistencialista.

Sobre o assunto, é importante ponderarmos que o direcionamento educacional não se concretizou da noite para o dia, mas sim, após décadas, mediante dispositivos legais que foram sendo implementados. Dentre tais, destaca-se a Constituição federativa de 1988, que ao prescrever direitos sociais, incluindo a educação, preconiza em seu artigo 208 que o Estado tem o dever de garantir o atendimento de Educação Infantil em creches e pré-escolas, às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2020).

A dada preconização constitucional significou o reconhecimento das crianças desde pequenas, enquanto sujeitos, cidadãos brasileiros dotados de direitos e deveres. O que por sua vez, impulsionou e corroborou para que novas políticas pertinentes fossem criadas e implementadas. Neste sentido, em 1990 é adotado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que embora não seja uma política pública especialmente educacional, foi importante em virtude das suas reafirmações sobre o direito das crianças pequenas à educação. O ECA contribuiu para que 06 anos após, em 1996, a nova e vigorante Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definisse de fato a Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica.

Desse modo, o atendimento a crianças pequenas passou então apresentar caráter realmente pedagógico, educacional, substituindo assim sua centralidade assistencialista de antes. Consonante, a LDB segundo Silva (2000, p. 1000), organiza a Educação Infantil em dois segmentos: “[...] I – em creches (...), para crianças de até três anos de idade; II – em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”

Sob o viés pedagógico, a Educação Infantil segundo a LDB, passa apresentar em seu artigo 29, o seguinte objetivo “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2017, p. 22).

Sendo assim, fica claro que a Educação Infantil é apresentada como etapa educacional preocupada com o desenvolvimento da criança no sentido de totalidade. Contudo, o artigo citado acima, traz em bojo a compreensão que a mesma não é o início e nem o fim do processo, mas sim a base de um processo que por ora deve ser contínuo, considerando o quando a família e a comunidade devem amparar e preocupar.

É preciso ponderar ao fato que, a dada legislação vem de encontro com diversos interesses de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO aliado ao Banco Mundial, que na década de 90 apresentou diversas orientações sobre o pensar e organizar a educação de modo geral, principalmente para os países em desenvolvimento como o nosso Brasil. Tal como a LDB, pós 1996 novas outras políticas educacionais foram implementadas no contexto da Educação Infantil. Dentre tais, citamos: Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI) e as primeiras Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs), ambos de 1998.

Oportuno destacar, que esses documentos no parâmetro geral reafirmaram ainda mais a Educação Infantil enquanto etapa educacional, pontuando o *Educar e Cuidar* como eixo norteador, de base. No entanto, algumas lacunas ainda eram existentes, o que provocou questionamentos por parte de pesquisadores da área, que mais tarde, em contribuição das mudanças políticas, impulsionaram uma reformulação das DCNEIs em 2009.

A reformulada DCNEIs propôs:

[...] mudança na perspectiva desenvolvimentista da psicologia, para uma visão sociológica a qual concebe a criança, como sujeito histórico e com direitos sociais constitucionais, definindo os princípios éticos, políticos e estéticos, para orientar as escolas nas suas Propostas Pedagógicas, assinalando como enfoque central, as brincadeiras e as interações da criança. (SCALCO, 2020, p. 80).

Contudo, a criança de fato é colocada com foco da Educação Infantil, no qual, seu desenvolvimento integral deve ser subsidiado pela ludicidade. O lúdico nesse sentido, é o elemento caracterizador da referida primeira etapa educacional, cujo, diferente das demais, o brincar e as interações das crianças são seus princípios curriculares e assim “combustíveis” de aprendizagem, e claro, desenvolvimento.

No julgo do viés pedagógico, a Educação Infantil é então entendida como etapa educacional não focada para com o processo de alfabetização e letramento, mas sim, no

desenvolvimento de condições que mais tarde darão sustentação ao mesmo, quando a criança adentra o Ensino Fundamental aos 06 anos de idade.

Sob essa perspectiva que a Educação Infantil, pós DCNEIs de 2009, desenvolveu historicamente até os dias atuais, cujo hoje é uma etapa educacional que visa o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme determina a mais recente política educacional implementada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o objetivo de tratar de modo mais específico nos tópicos posteriores, introdutoriamente ressaltamos que no mesmo direcionamento das anteriores políticas educacionais citadas, a BNCC em sua singularidade, eleva a Educação Infantil a um novo patamar, no que se refere a sua caracterização neoliberal. Sobretudo, para além da primeira etapa educacional da educação básica, a Educação Infantil nos dias atuais, é a base de um processo educativo em nome do capital, ou seja, de respeito e atendimento às suas necessidades.

BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: preconizações curriculares

Vale destacar que o contexto histórico que a educação está inserida no Brasil é marcado por avanços e retrocessos. E entre os avanços conquistados vale destacar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) publicada em 17 de dezembro de 2009 por meio da Resolução Nº 5. Esse documento, por sua vez, foi um grande passo para a organização da Educação Infantil, como uma etapa educacional no processo de formação das crianças brasileiras.

Segundo Marques, Pegoraro e Da Silva (2019), as DCNEI foram responsáveis por definir para a Educação Infantil, os princípios éticos, políticos e estéticos que as escolas devem seguir para, assim, possa elaborar a sua “Proposta Pedagógica” que por sua vez vai nortear a funcionamento da escola perante a sua proposta, pois, “As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular,” [...] (BRASIL, 2009. p. 1). As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, ganhou bastante destaque no cenário educacional, porque além de organizar a Educação Infantil, a mesma apresentou também importantes definições que auxiliaram no entendimento dessa etapa inicial da educação básica brasileira.

Coutinho e Moro (2017), apontam que outro ponto positivo das DCNEI, é o fato do texto do documento apresentar a “criança”, como um cidadão que possui direitos que foram historicamente conquistados. Dessa forma, o documento que passou a nortear a Educação Infantil no Brasil define criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009. p. 1).

As definições apresentadas pelas DCNEI trouxeram para a Educação Infantil, pontos positivos, de modo que ao definir a importância da Educação Infantil para todos, ela garante o direito da criança como cidadã. Mas não é só nesse quesito que o documento se destaca, a definição de currículo, que as DCNEI, apresentou é fundamental para o dia a dia da escola, nesse sentido o currículo é;

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009. p. 1).

As definições apresentadas no documento são extremamente necessárias, o que seria da escola sem um currículo. Dessa forma, é importante indicar que de acordo com Silva (2012), o currículo é um artefato socioeducacional e cultural, que reflete as relações que vão além do muro da escola, ou seja, e imprescindível que os documentos norteadores da educação tenham uma boa definição de currículo, para que a escola possa desenvolver o currículo para a sociedade que a mesma deseja construir.

Porém, vale ressaltar que se educação teve um progresso nesse período, a mesma é sempre vista como um ponto muito importante para atender os interesses do mercado. O que fez assim, os avanços conquistados para a Educação Infantil por meio das DCNEI, fossem barrados com a chegada dos ideais da nova Base Nacional Comum Curricular, popularmente conhecida como (BNCC).

Para Campos e Durlí (2020), é importante lembrar que mesmo sendo apresentado como uma “novidade” para a educação, a ideia de desenvolver uma “Base Comum Curricular” para a educação nacional, já estava presente na própria Constituição Federal de 1988, quando o seu Art. 210 aponta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988. p. 115).

Os objetivos de elaboração para essa base são reforçados também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que após ser alterada pela Lei 12.796 de 2013, deixa clara a ideia de uma “Base Comum” no seu Art. 26, a qual inclui a Base para a Educação Infantil:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013. s.p).

O que de acordo com Leal (2021), os planos para formular uma Base Comum, estava presente em todos os documentos da legislação brasileira, e o fez assim, a ideia chave se concretizar, dessa forma, a partir de 2015 se teve cada vez, mas movimentos que buscavam a formulação e a concretização da então conhecida BNCC.

A BNCC não foi elaborada da noite para o dia, a mesma é fruto de um contexto histórico, de modo que é sempre bom lembrar que a esfera política do país tem um papel importante na elaboração da BNCC. Considera-se que, o golpe político e midiático no ano de 2016, contra a então presidente da República Dilma Rousseff, fez com que a política de esfera social e educacional sofressem mudanças radicais, como por exemplo, a alteração da Educação Infantil, e nas demais áreas da educação tanto na esfera micro como na esfera macro (BARBOSA, SILVEIRA E SOARES, 2019).

Fato é que em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para todo o Brasil, o que fez assim, começar todo um processo de mudanças para a educação nos estados e municípios. E esse passo é o marco para alguns retrocessos. Marques, Pegoraro e Da Silva (2019), apontam que a BNCC definiu que o direito a aprendizagem é de todos sem distinção. Porém, a realidade é outra, pois quando o assunto é a BNCC e sua estrutura, muitas lacunas ficam em aberto.

Se nos documentos anteriores, como as DCNEI, a criança era definida como um sujeito histórico possuidor de direito, com a BNCC, essa nomenclatura se modificou de “criança” para “bebê, criança bem pequena e criança pequena” (BNCC, 2017), e sendo assim a criança é classificada “bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).” Nesse sentido, há uma desvalorização do termo criança, que foi construído e conquistado historicamente ao longo da elaboração de documento voltados para a educação.

O currículo também foi outro ponto que passou por uma descentralização com a promulgação da BNCC, pois em documentos como DENEI, o mesmo era bem definido e

estruturado, o que não acontece com a BNCC, uma vez que nesse documento o currículo perdeu suas características. Nesse sentido, para a Educação Infantil, o currículo para a ser definido por 5 campo de experiência, sendo eles; “1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sendo que os mesmos devem ser trabalhados conforme o desenvolvimento e idade dos alunos. Desse modo, os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017. p. 40).

Ainda sobre os campos de experiência, Campos e Durlí (2020), nos chama a atenção para essa problemática, pois o mesmo “[...] não se organiza tendo como referência os conteúdos disciplinares.” (CAMPOS, DURLI. 2020. p. 258), mas sim, por meio de uma valorização da experiência que os alunos trazem consigo, ou seja, esse é o principal processo para levar o aluno ao seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

De certa forma, a BNCC comete vários equívocos quando estrutura o currículo apenas em “campos de experiências” para a Educação Infantil, pois para Barbosa *et al.* (2019), “A Educação Infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades.” (BARBOSA et al. 2019. p.4). Nesse sentido, para os autores a BNCC, como um todo, negligência para a Educação Infantil a criança e suas especificidades.

Resultados e Discussão

A BNCC, traz para a educação a grande ideia presente na vertente do neoliberalismo, de que menos é mais. Dessa forma, a mesma aponta que “ter poucas e importantes definições é mais importante que uma lista imensa de objetivos.” (BARBOSA; FERNANDES. 2020. p.120). E assim, foi elaborada a BNCC, trazendo para a educação brasileira um enxugamento dos conteúdos do currículo, voltando-se para uma educação que valoriza a subjetividade do indivíduo que prioriza as “habilidades e competências”.

Para Barbosa e Fernandes (2020), a BNCC é fruto dos interesses internacionais políticos que acabou por modificar tanto a esfera do cenário educacional como a social do país. De modo, que para Campos e Durlí (2020), o documento norteador da educação brasileira, busca uma nova subjetividade na formação dos indivíduos, o que nesse caso é a “a formação de um novo tipo de trabalhador mais adequado às demandas atuais do capital.” (CAMPOS, DURLI. 2020.

p. 252-253). Com essas palavras, fica claro que o principal objetivo da BNCC, é formar um indivíduo que possa fornecer mão de obra para o mercado.

Barbosa (2019) aponta uma importante análise para a autora o passo que a BNCC, firma o termo competência a mesma assume um papel neoliberal, a qual parte uma esfera que valoriza o individualismo. O que foge completamente do ideal do seria a educação brasileira. O que fez assim esse documento ser rejeitado por todos que acreditam em “educação pública laica, democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.” (BARBOSA, 2019, s.p).

É importante frisar que a BNCC apresenta a educação por meio de um viés que busca atender os interesses do neoliberalismo. Ela que segue a:

[...] tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017. p. 16).

Nesse sentido, fica claro que a Base Nacional Comum Curricular, está alicerçada nos preceitos neoliberais, e assim, busca formar um indivíduo que atenda facilmente os interesses do mercado, ou seja, que esses indivíduos passem a ser flexível, que se adapte às mudanças do mundo que está a sua volta, nesse caso o mercado. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), um dos pressupostos da BNCC está alicerçado na visão empresarial, a qual exige dos indivíduos que os mesmos desenvolvam competências para o mundo do trabalho.

Outro ponto que nos chama atenção quando o assunto é a BNCC, é como o documento aborda a relação “cuidar e educar”. Não discordamos da indissociabilidade dos dois termos, mas sim de como os mesmos são abordados na estrutura do documento, de que a criança tenha o seu conhecimento desenvolvido por meio de habilidades. A relação cuidar e educar vai muito além do desenvolvimento de “habilidade e competência”.

Nesse sentido, na forma como está posto, a relação pode ser interpretada equivocadamente, pois a escrita do documento “nos leva de volta a uma educação

assistencialista para atendimento de crianças de zero a três anos. E, quando se trata de crianças de quatro a cinco anos, há um retorno à educação compensatória, centrada na antecipação da escolarização.” (MARQUES, PEGORARO, DA SILVA, 2019, p.275). E assim, a educação passa a assumir um papel, no qual, não é seu.

Como aponta Coutinho e Moro (2017), é preciso ter atenção, pois com os governantes neoliberais e suas políticas de privatizações cada vez mais frequente, mostra que a educação cada vez mais está para servir os interesses centrais do mercado, ou seja, é uma educação voltada atender o empresariado. O que resulta muitas vezes na perda de políticas públicas voltadas para a educação.

De modo geral, a Base Nacional Comum Curricular, que deveria ser um documento que garantisse o direito de educação para todos, acaba por reforçar as desigualdades existentes no país. E tratando-se especialmente da Educação Infantil, a mesma não aborda a valorização da criança como um cidadão que conquistou seus direitos historicamente.

Considerações finais

Ao longo do texto foram apontados alguns equívocos presentes na BNCC, uma vez que o documento não traz definições importantes para a fase da Educação Infantil, como por exemplo, a omissão do termo criança. De modo que, não é por acaso que a mesma se apresenta com fortes ideais neoliberais, ou seja, com a BNCC a educação vai à contramão, daquilo que ela deveria ser, pois a mesma passa ser um serviço capaz de atender os interesses do mercado.

Entretanto, a BNCC apresenta grandes retrocessos para a educação brasileira, de modo que o que deveria ser a “Base Nacional Comum Curricular” traz para educação uma preconização de modo geral, até porque a mesma não tem um currículo definido, não aponta importantes definições e conceitos fundamentais para a educação.

Sendo assim, conclui-se que a BNCC é posta como uma estratégia neoliberal, que tem por objetivo conseguir formar para a sociedade um indivíduo que sempre valorize suas habilidades e competências, ou seja, que o mesmo seja um cidadão flexível, assim, mesmo possa atender os interesses do mercado capitalista.

Referências

BARBOSA, IVONE GARCIA. Educação Infantil e Formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional comum curricular (BNCC). In: ANPED, **Anais da 39ª Reunião Nacional**, 2019, Rio de Janeiro. Anais da 39ª Reunião Nacional. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 1-23.

BARBOSA, Ivone Garcia. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. SOARES, Marcos Antônio. ARRUDA, Lilliane Braga. A BNCC e a regulação da Educação Infantil: Perspectiva crítica. In: **Conferência Nacional Popular de Educação**, 2018, Belo Horizonte. Conferência Nacional Popular de Educação 2018, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **REVISTA EM ABERTO - INEP**, v. 33, p. 113-126, 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 12796/13 | Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em? <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020

COUTINHO, Ângela Scalabrin. MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista de Zero-a-seis**. v. 19, n. 36 p.349-360 | jul-dez 2017.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legislações na Educação Infantil. 2012. **IX ANPEDSUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>. Acesso em: 01 nov. 2021.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA PARAÍBA A PARTIR DA BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-10. 2021.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MERISSE, Antonio; JUSTO, José Sterza; ROCHA, Luiz Carlos da; VASCONCELOS, Maria Sérgio. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

SCALCO, Andressa dos Santos. **As recomendações da Unesco e as proposições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Paranavaí: Unespar, 2020. 129 p.

SILVA, Eurides Brito da. **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. LEI 10.639/03: por uma educação antirracismo no brasil. **Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura**, Itabaiana, v. 16, p. 103-116, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

ESTUDO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ESTADO DO PARANÁ

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne
Ana Aparecida Oliveira Machado Barby
Maria Luiza Munhoz
Rosângela Trabuco Malvestio da Silva

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar a legislação educacional do estado do Paraná para os estudantes com TEA, da Educação Básica ao Ensino Superior. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem descritiva e exploratória, dos documentos norteadores da Educação Especial, presentes em três plataformas digitais, sendo: (a) Secretaria de Educação e Esporte do Paraná (SEED/PR); (b) Assembleia Legislativa do Estado do Paraná; e (c) Conselho Estadual de Educação, de 2012 a 2023, utilizando como descritor: Transtorno do Espectro Autista. Como resultados, foram encontradas 103 normativas, sendo analisadas 8 (8%) que tratavam da educação de estudantes com TEA. Os principais assuntos tratados foram: direitos de acesso à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial; a capacitação dos responsáveis, professores e agentes de saúde para o atendimento da pessoa com TEA; o acesso dos alunos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); processo de avaliação psicoeducacional para inclusão educacional; e fomentação de políticas públicas a partir do censo. Concluiu-se que a falta de orientações concretas sobre abordagens específicas para o trabalho com alunos com TEA no ensino regular. Essa ausência de práticas pedagógicas, cartilhas didáticas e documentos teórico-metodológicos configura uma lacuna significativa, dificultando a assistência adequada aos professores em sala de aula. Sugerem-se novas pesquisas com o intuito de verificar a implementação das leis nas escolas comuns.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Normativas do Paraná.

Introdução

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), instituiu-se no Brasil uma política com vistas à educação para todos. Com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), abre-se espaço para a inclusão em todos os âmbitos. O Brasil foi signatário com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e, também, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015). Sendo assim, todas as pessoas, independente da raça, credo ou deficiência, têm direito à educação pública e de qualidade.

Define-se como público-alvo da Educação Especial, pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)⁶, e com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) (BRASIL, 1996). Nesse sentido, tem-se como objeto deste estudo o TEA, que é uma

⁶ A partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - DSM 5 (APA, 2014) o TGD passa a se unificar em uma única nomenclatura: Transtorno do Espectro Autist, porém no texto da legislação ainda encontra-se TGD.

condição neurológica que afeta o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro, impactando a forma como uma pessoa se comunica, interage socialmente e lida com estímulos sensoriais. Sua classificação se dá pelas manifestações dos sintomas, a qual poderá indicar níveis de gravidade com relação ao suporte, sendo: nível 1 - exige apoio; nível 2 - exige apoio substancial; nível 3- exige apoio muito substancial (APA, 2014, 2023; BRAGA, 2018).

Portanto, várias são as demandas no contexto educacional para que a efetivação da inclusão e da aprendizagem desses estudantes aconteça, em todas as esferas. Para tanto, faz-se necessária a implementação de uma legislação educacional que garanta os direitos de acesso, permanência e sucesso dos estudantes com TEA.

A partir dessa problemática, levantou-se o questionamento: quais legislações amparam os estudantes com TEA no estado do Paraná?

Dessa forma, o objetivo desta investigação é analisar a legislação educacional do estado do Paraná para os estudantes com TEA. Tendo como objetivos específicos: (a) descrever as leis, instruções, resoluções e deliberações presentes nas três plataformas de busca (b) analisar o que tratam essas normativas.

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de análise bibliográfica e documental, com abordagem descritiva e exploratória, em que foram utilizadas três plataformas de busca sendo: Assembleia Legislativa do Paraná, na SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE). O descritor utilizado foi: Transtorno do Espectro Autista, de 2012⁷ a 2023. Os critérios de inclusão foram: (1) estar relacionado diretamente com a Educação; e (2) fazer referência à Educação Básica ou ao Ensino Superior. Foram excluídas as diretrizes que se relacionavam com outras áreas, aprovações de calendário e que não estivessem previstas no critério de inclusão.

As principais leis averiguadas foram: Resolução n° 3.979/2022, Lei n° 20.430/2020, Lei n° 20.433/2020, Lei 19.590/2018, Instrução n° 15/2018, Deliberação n° 02/2016, Lei n° 18.419/2015 e a Deliberação 02/2014.

Sendo assim, a pesquisa está organizada em duas seções em que, na primeira, trata-se do TEA e da educação, englobando um breve histórico, as leis nacionais que tratam da temática (BRASIL, 1996; 2008; 2012), e a respeito do papel do professor nesse contexto, tendo como base teórica Mantoan (2017), e Stainback e Stainback (1999). Na segunda, apresentam-se os resultados e discussões do estudo realizado sobre as normativas educacionais do Paraná

⁷ Foi escolhida essa data para que fosse possível perceber quais diretrizes foram sancionadas a partir da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012)

(PARANÁ, 2022, 2020a; 2020b; 2018a; 2018b; 2016; 2015; 2014).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO

Historicamente, por mais que o termo “autismo” tenha aparecido na literatura a partir das observações de Plouller, em 1906, foi na década de 40 que os estudos sobre o TEA se intensificaram, principalmente após a publicação do artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” escrito por Léo Kanner. Nesse sentido, várias foram as atribuições e caracterizações que permearam o TEA, passando desde características secundárias da esquizofrenia, definidas por Bleuler, em 1911, até o transtorno do neurodesenvolvimento, designado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM - V -TR (APA, 2023).

Ainda não existe um consenso sobre a etiologia do TEA, mas estudos apontam para questões genéticas e ambientais (FADDA; CURY, 2016). Com relação à prevalência, em âmbito internacional, de acordo com os dados apresentados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, 2023), nos Estados Unidos, apontam 1 para cada 36 crianças, sendo a incidência mais prevalente em meninos (3:1). No Brasil, poucos são os estudos no que tange à prevalência do TEA, resumindo-se a estudos-piloto, realizados em algumas regiões. Entretanto, considerando a pesquisa realizada pelo CDC, estima-se que haja mais de 5 milhões de pessoas acometidas pelo transtorno, no Brasil.

Na LDB, em seu artigo 58, retrata que “[...]o sistema educacional deve assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular[...]” e que “[...] deve também oferecer apoio especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) objetiva promover a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, em conformidade com os princípios da educação inclusiva. Além disso, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista ou “Lei Berenice Piana” no Brasil, trouxe maior visibilidade e garantia dos direitos dos educandos com TEA.

Partindo desses pressupostos, a educação dos estudantes com TEA deve ser equitativa e significativa, tendo em vista seu pleno desenvolvimento. O professor desempenha uma função essencial como mediador no processo de inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar. É fundamental que os educadores estejam preparados profissionalmente para receber e atender adequadamente esses alunos, levando em consideração suas especificidades (MANTOAN, 2017; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

É primordial que os professores se mantenham atualizados em relação aos desafios enfrentados pelos estudantes com TEA e às novas pesquisas e práticas educacionais na área. Isso pode ser feito por meio de cursos de formação continuada, participação em seminários, conferências e grupos de estudo, entre outros. Para tanto, é importante que o Governo, nas três instâncias, forneça materiais e capacitação que amparem o professor em sua prática pedagógica (MANTOAN, 2017; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

LEGISLAÇÃO PÚBLICA INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ: resultados e discussões

Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, nas três plataformas, foram encontradas 103 normativas, sendo analisadas 8 (8%) que tratavam da educação de estudantes com TEA. Dentre elas, localizou-se 4 leis⁸, publicadas entre 2015 e 2018; 2 deliberações⁹, promulgadas em 2014 e 2016; 1 resolução¹⁰, em 2022; 1 instrução¹¹, em 2018.

No site da SEED-PR, na aba *legislação* para a Educação Especial foram averiguados 9 documentos educacionais, no entanto, apenas 5 pertencem a análise em razão de serem encaminhamentos específicos do Paraná, sendo: a Lei nº 18.419 de 2015, a Lei nº 20.430/2020, que substitui a Lei nº 17.555/2013, Deliberação nº 02/2016, Resolução nº 3.979 de 2022 e a Instrução nº 15 de 2018.

Por sua vez, na página de Assembleia Legislativa do Paraná, na janela *Legislação Estadual* foram verificados 33 documentos relacionados ao TEA, mas somente 2 eram do âmbito educacional, os quais integraram a análise, consistindo na Lei nº 20.433/2020 e na Lei 19.590/2018.

No último site explorado, da CEE/PR, na aba *deliberações* haviam 61 normativas sobre a educação, porém, só 1 discorria acerca da Educação Especial: a Deliberação nº 02/2014.

A Lei nº 18.419/2015 que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. O artigo 2º, desta lei, trata sobre os deveres dos órgãos e entidades do poder público, da sociedade, da comunidade e da família. Esses deveres visam assegurar o pleno exercício dos

⁸ "É a norma escrita emanada do poder competente" (BRASIL, s/d).

⁹ "Ato, praticado por órgãos colegiados, de decidir sobre uma questão pautada. A deliberação consiste na votação da matéria" (BRASIL, s/d).

¹⁰ "[...] é uma norma jurídica destinada a assuntos de caráter político, processual e administrativo" (BRASIL, s/d).

¹¹ "É um ato normativo expedido por uma autoridade administrativa. Tem a função de complementar as Leis e os Decretos" (BRASIL, s/d).

direitos das pessoas com deficiência, conforme previstos na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), na Constituição do Estado do Paraná (PARANÁ, 1989) e em outras leis aplicáveis. Os direitos mencionados incluem: direito à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, entre outros (PARANÁ, 2015).

Observa-se, também, que a Lei Estadual nº 17.555, sancionada em 30 de abril de 2013, alterada pela Lei Estadual nº 20.430 de 2020, determina em seu artigo 2º que a intersectorialidade é um princípio fundamental quando se trata do atendimento à pessoa no TEA. Ela enfatiza a necessidade de uma abordagem colaborativa e coordenada, envolvendo diferentes setores e órgãos governamentais, bem como instituições da sociedade civil (PARANÁ, 2020). Além do mais, essa lei estabelece algumas obrigações, visando melhorar o cuidado e o suporte às pessoas com TEA e suas famílias, com o desenvolvimento de programas e ações que visem ao diagnóstico precoce do TEA (PARANÁ, 2020).

Nesse sentido, esta lei visa a capacitação profissional em parceria com as instituições de ensino com vistas à inclusão de estudantes com TEA, bem como as adaptações necessárias, incentivando a pesquisa sobre o autismo com base científica nos cursos de Ensino Superior. Além disso, a referida lei fomenta os tratamentos com evidência científica, assim como o treinamento dos cuidadores (PARANÁ, 2020).

Desse modo, o estado do Paraná aprovou normativas que reiteram o direito dos alunos com deficiência, incluindo àqueles no TEA, à escolarização em classes comuns do ensino regular.

A Deliberação da CEE/PR nº 02/2016 estabelece normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino, substituindo a Deliberação CEE nº 02/2003, a qual aborda a oferta do AEE e a importância da avaliação psicoeducacional no contexto escolar (PARANÁ, 2016).

A Instrução nº 15/2018 discorre sobre os critérios e qual é o tipo de avaliação necessária para a inserção desses educandos nas SRM. De acordo com a instrução, a SRM atenderá estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual, público-alvo da Educação Especial, com Transtornos Funcionais Específicos e com problemas de aprendizagem. Dessa maneira, as pessoas com diagnóstico de TEA poderão frequentar a SRM como forma complementar ou suplementar à educação na sala de aula comum (PARANÁ, 2018).

A Resolução nº 3.979/2022 tem como objetivo regulamentar o serviço de AEE nas instituições públicas e privadas que oferecem a Educação Básica nas diferentes etapas e

modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, visando eliminar barreiras de acessibilidade e metodológicas (PARANÁ, 2022).

A Lei nº 20.433 de 2020, que determina que as instituições estaduais de ensino superior e técnico devem reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, o mínimo de 5% de suas vagas para estudantes com deficiência. Essa medida tem o objetivo de promover a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico (PARANÁ, 2020b).

A Lei Estadual nº 19.590 de 2018 apresenta o "Programa Censo de Pessoas com TEA e seus Familiares", cujo objetivo é identificar, mapear e cadastrar o perfil socioeconômico, étnico e cultural das pessoas TEA. A lei foi criada para direcionar as políticas públicas de saúde, educação, trabalho e lazer. Além disso, é obrigatória a realização de um censo quadrienal das pessoas com TEA no Estado do Paraná Destaca-se na lei, a importância da qualificação dos profissionais de saúde no estado para o tratamento adequado e multidisciplinar do autismo.

A Deliberação nº 02/2014 disserta sobre o funcionamento da Educação Infantil nas instituições do Paraná, enfatizando que há o AEE, mediante a realização de uma avaliação psicoeducacional, comandado por uma equipe multidisciplinar. (PARANÁ, 2014). No quadro abaixo foram descritas as legislações selecionadas para este estudo (quadro 1).

Quadro 1. Leis e deliberações estaduais para pessoas com TEA no estado do Paraná

| SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE - SEED/PR | |
|--|---|
| Lei n° 18.419/2015 | Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015). |
| Lei n° 20.430/2020, substitui a Lei n°17.555/2013 | Institui, no âmbito do Estado do Paraná, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA (PARANÁ, 2020a). |
| Deliberação n° 02/2016 | Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Paraná, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016). |
| Resolução n°_3.979/2022 | Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2022), |
| Instrução n°15/2018 | Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado (PARANÁ, 2018a). |
| ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO PARANÁ | |
| Lei n° 20.433/2020 | Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas instituições estaduais de nível superior (PARANÁ, 2020b) |
| Lei 19.590/2018 | Cria o Programa Censo de Pessoas com TEA e seus Familiares (PARANÁ, 2018b). |
| CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO | |
| Deliberação 02/2014 | Deliberação se aplica a todas as instituições que ofertam a Educação Infantil, abrangidas pelo Sistema Estadual de |

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Os principais assuntos tratados na legislação analisada foram referentes aos direitos de acesso à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, como dever do Estado, da família e da comunidade (PARANÁ, 2022; 2020a; 2020b; 2018; 2018b; 2016; 2015; 2014); sobre a capacitação dos responsáveis, professores e agentes de saúde para o atendimento da pessoa com TEA, com vistas à identificação, diagnóstico e estimulação precoces (2014; 2016; 2018a, 2018b, 2020); o acesso dos alunos ao AEE , bem como a descrição da formação necessária para atuação profissional (PARANÁ, 2015; 2018a; 2022); o acesso e o processo de

avaliação psicoeducacional para inclusão educacional (PARANÁ, 2013/2020); além da fomentação de políticas públicas em todos os âmbitos (PARANÁ, 2014).

De forma geral, nota-se que a maioria das leis estaduais enfatizam o acesso. Após examinar as deliberações, instruções e leis pertinentes, é possível constatar a ausência de orientações concretas sobre abordagens específicas para o trabalho com alunos no TEA. A carência de práticas pedagógicas, cartilhas didáticas e documentos teórico-metodológicos se configura como uma lacuna, dificultando a assistência adequada aos professores em sala de aula. Essa falta de direcionamento compromete o acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes no âmbito da educação básica.

Ao pensar na legislação estadual, observa-se que 5 (62,5%) delas enfatizam a capacitação profissional para atendimento dos estudantes com TEA. Isso demonstra a preocupação do Estado na garantia dos direitos já estabelecidos.

Com relação ao AEE, observa-se que em 3 (37,5%) normativas garante-se o direito de um ensino individual e especializado, complementar ao ensino comum (PARANÁ; 2022; 2018a; 2015). Porém, não foi encontrada uma legislação específica em que conste o ensino colaborativo ou compartilhado entre professor do AEE e professor da classe comum, dando a entender que os trabalhos deveriam acontecer isoladamente.

Durante o rastreo, foi analisado que a maioria das normativas tratavam principalmente da área da saúde, assuntos gerais, e nomeação de servidores para o AEE, sem levar em consideração, especificamente, a educação. Isso demonstra a importância da implementação de novas legislações educacionais de cunho teórico-metodológico.

Considerações finais

Considera-se que o estado do Paraná demonstra um comprometimento significativo com a promoção da educação inclusiva e o suporte adequado às pessoas com deficiência, em especial aquelas no TEA. Por meio de diretrizes, normativas e leis específicas, o Paraná estabelece legislações que orientam as escolas estaduais e municipais na implementação da Educação Especial, bem como na oferta do AEE.

Observa-se que o Deecin, alinhado aos princípios da SEED/PR, desempenha um papel fundamental na gestão das políticas públicas em Educação Especial, estabelecendo normas e diretrizes para a Educação Básica dos alunos com deficiência no sistema de ensino do estado.

No entanto, a condição de permanência para os alunos com TEA é uma questão crucial que precisa ser abordada de forma adequada para garantir uma educação inclusiva e igualdade

de oportunidades, haja vista que, caso isso não seja abordado, grandes serão os desafios enfrentados no atendimento aos estudantes no TEA. Assim, a falta de documentos didáticos de como trabalhar com o TEA no estado do Paraná, poderá influenciar diretamente a permanência e o sucesso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, necessitando de novas normativas.

Nesse sentido, sugerem-se novas pesquisas que possam verificar a implementação das leis no Estado do Paraná, bem como a identificação de lacunas, principalmente com relação à permanência e ao sucesso desses estudantes na Educação.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRAGA, Wilson. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. 1º Ed. São Paulo: Paulinas, 2018, p.163

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei Nº 12.764. Brasília: MEC, 2012.

FADDA, Gisella M; CURY, Vera E. O enigma do Autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n.3, p. 411-423, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287148579006>. Acesso em: 22 mai. 2023.

JUNÍOR, Francisco Paiva. **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do cdc nos eua. 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA**. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/> . Acesso em: 21 maio 2023.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PARANÁ. **Deliberação 02/2014**. Curitiba: CEE, 2014. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2014/Del_02_14.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2023.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02/2016**. Curitiba: CEE, 2016. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2023.

PARANÁ. **Instrução n.º 15/2018**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_092018.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2023.

PARANÁ. **Lei Estadual n.º 18.419/2015**. Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-184192015->>. Acesso em: 22. mai. 2023.

PARANÁ. **Lei 19.590/2018**. Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-19590-2018>>. Acesso em: 22. mai. 2023

PARANÁ. **Lei Estadual N.º 20.430/2020**. Curitiba, 2020a. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20330-2020->>. Acesso em: 22. mai. 2023.

PARANÁ. **Lei Estadual N.º 20.433/2020**. Curitiba, 2020b. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20443-2020->>. Acesso em: 22. mai. 2023.

PARANÁ. **Resolução n.º 3.979/2022**. Curitiba: SEED, 2022. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2022/instrucao.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO OU SERVIDÃO VOLUNTÁRIA

Verediana Fernandes Sobradriel Fim
Maria Jaqueline Giovanini Heidrich

Resumo: A educação se constitui como categoria essencial, com uma função social, que historicamente é demarcada por relações dialéticas com multideterminações, de acordo com uma visão emancipatória, configura-se como uma categoria cuja função é o repasse às novas gerações das conquistas sociais, que historicamente se acumularam. Assim, a espécie humana sistematizou tais conhecimentos para que os homens e mulheres se tornem humanizados quando este conhecimento é socializado possibilitando sua humanização, sendo essa a função principal da educação. Este estudo é uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, e se apoiará na metodologia de análise bibliográfica, sustentada por autores considerados críticos de acordo com os pressupostos do materialismo histórico dialético. Visa a analisar a real função social da escola, enquanto fator decisivo para o processo de humanização dos sujeitos, explicitando historicamente como se deu tal processo, assim como demonstra de que maneira se firmam as condições de subserviência que levam ao caminho da servidão voluntária, explorando o processo educacional, quando corrompida, colaborando para a consolidação dessa subserviência do ser humano. Pois, entende diante da perspectiva emancipatória e de humanização que essas multideterminações regem as relações dialéticas das categorias da sociedade na qual o homem está inserido ativamente, seja de forma crítica ou passiva.

Palavras-chaves: educação; humanização; emancipação; alienação.

Introdução

O homem é historicamente marcado por etapas de desenvolvimento, que Leontiev (1978) chamou de processo de hominização. Abrange desde a preparação biológica do homem primitivo até a atualidade, sendo o homem humanizado pela socialização da cultura. Assim, este trabalho traz algumas reflexões sobre como está essa educação atualmente e como ela pode colaborar inversamente quando corrompida de sua função social, colaborando para a subserviência, acarretando o que Étienne de La Boétie¹² (2022) chamou em seus escritos de servidão voluntária.

A educação pensada para a formação humana de acordo com a humanização, deve ser pensada com vistas aos pressupostos da teoria histórico-cultural para a autonomia intelectual colaborando com o indivíduo humano, a pensar para além dessas aparências impostas pela

¹² Étienne de La Boétie (1530 – 1563) jovem humanista, juiz e escritor, e um dos fundadores da moderna filosofia política na França, considerado precursor das ideias anarquista. Sua vida transcorreu em meio a um período de graves tensões sociais e grande efervescência intelectual. O estudante de apenas dezoito anos escreveu sua primeira obra, que mais tarde se tornaria o mais importante de todos os seus escritos, o famoso *Discurso sobre a Servidão voluntária*.

sociedade, e com capacidade para analisar a essência da conjuntura socioeconômica e política. Assim, justifica-se tal investigação, que se encontra sob o crivo da real função social da escola, pois está vinculada nas relações antagônicas da sociedade. Enquanto fator essencial para a humanização, objetiva-se desnudar de que maneira se firma o processo de subserviência com a submissão do ser humano o tornando alienado nesta conjuntura social, consolidando a servidão voluntária.

Tal estudo será de cunho bibliográfico e ancorado no aporte filosófico na Teoria Histórico-Cultural fundamentado no materialismo histórico-dialético, entendendo a natureza social do homem e a rica totalidade que forma a sociedade com contradições. Segundo Leontiev (1978) tudo o que tem de humano no homem, provém da sua vida em sociedade, e foi produzido no seio da cultura criada pela humanidade e estas características especificamente humanas, não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes, portanto o autor explana a objetividade e finalidade da educação, corroborando com tais pressupostos de uma educação emancipatória.

Ademais, o homem, quando imerso com a devida formação humanizadora, forma uma pessoa de práxis (Martins, 2020), pessoa na qual compreende as relações de poder de caráter ideológico, se tornando ativa politicamente colaborando com a transformação para uma sociedade mais igualitária e justa. Tais afirmações vêm de encontro com o que analisamos, pois, mediante o pressuposto de que o homem se torna homem, a educação é entendida como fator e categoria essencial para esta consolidação.

A educação se apresenta como essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas do homem desde a mais tenra idade, garantido a criança as máximas elaborações humanas, rompendo a lógica imposta pela conjuntura atual.

Considerando o movimento histórico da sociedade, visto que os processos educativos contemporâneos são produtos de transformações econômicas, políticas, científicas e sociais, firmando uma educação pragmática de caráter individualista, competitiva, fragmentada levando a alienação.

Portanto, a educação se encontra em uma relação de poder e, conforme registra Vitor Paro (2000), o acesso ao conhecimento e a cultura conduz o indivíduo a sua emancipação, o que Martins (2020) entende por consciência da realidade com a formação *omnilateral* da personalidade humana, onde o indivíduo supera a alienação, ou seja, aquele que não tem consciência de sua própria situação, para o ser que compreende sua realidade, abrindo

possibilidades para produção concreta da sua práxis humana. A relação de poder ocorre entre dominantes e dominados, Marx (2020) enfatiza que a história de toda a humanidade tem sido a história de luta de classes, portanto para tal transformação a educação deve ser resgatada da influência da classe dominante (MARX, 2020), pois esta classe a usa como instrumento de manutenção e reprodução de poder hegemônico.

A educação surge para consolidar as aspirações da classe dominante de tal forma que corrompeu sua função precípua, subvertendo a função social da educação para a configuração da servidão voluntária, para manutenção e reprodução do capital, se apresentando como uma contradição em uma categoria da totalidade de multideterminações. Destarte, a subserviência é tema de outrora, onde Étienne de La Boétie (2022)¹³ discorre sobre a temática explanando sobre as causas de dominação e a indagação das formas que se firma a servidão voluntária.

Assim, a educação sistematizada no ambiente escolar pela burguesia, é entendida como mercadoria por Mészáros (2008) que na atual conjuntura visa o desenvolvimento econômico na era do capital. Neste processo marcado por relações dialéticas contínuas entre o ser humano e o meio, sendo essencial desvelar os objetivos e finalidades implícitos e explícitos em tal processo complexo como a educação.

O processo de humanização

O homem ao longo da história perpassou por inúmeras concepções de educação, focaremos tal estudo na concepção progressista, que “parte da ideia de que o homem é um ser de natureza social” (LEONTIEV, 1978, p. 261), que este torna-se homem quando entra em contato com a cultura humana. Assim transcorreu o processo que Leontiev (1978) chama de Hominização, que é a passagem dos estágios de desenvolvimento que ocorreram historicamente, perpassando a preparação biológica do homem, a vida de forma rudimentar sem instrumentos, ao início da fabricação de instrumentos, e as primeiras formas de vida de uma sociedade, após o grande salto biológico que é o desenvolvimento da fala o homem que vive em uma sociedade que é regida pelas leis sócio-históricas, sendo assim organizada em categorias, onde ocorre o processo de humanização.

O movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana acumulada historicamente, isto é, com educação (Leontiev, 1978), garantindo dessa forma a continuidade do progresso histórico. Segundo o autor supracitado, tudo que existe de humano no homem, provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade historicamente e estas características, não se transmite de

¹³ Ao longo do texto será denominado de Etienne.

modo algum geneticamente, mas sim no decurso da vida pelo processo de apropriação desta cultura criada por gerações anteriores, para gerações futuras. O papel da educação, em sentido mais amplo, que evidentemente cumpre a função de socialização, sendo a configuração social, fator decisivo na humanização e hominização do homem (Perez Gomez, 2000).

O ser humano é entendido como resultado de suas relações sociais, síntese entre indivíduo e sociedade, Saviani (2019) afirma que o homem é produto da educação, sendo seu desenvolvimento sócio histórico, ou seja, todos as suas relações humanas com o mundo e a apropriação da realidade humana e das forças essenciais humanas. Leontiev (1978) enfatiza que para se apropriar das aptidões especificamente humanas, o ser deve estar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, num processo de comunicação entre eles.

A educação então passa a ser multideterminada pelo movimento histórico da sociedade (MARTINS, 2020), e que Marx (2020) enfatiza que toda a história da sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classes. Assim, a educação passa a ser um universo de disputas antagônicas, onde a educação deve ser resgatada da influência da classe dominante, para que se estabeleça uma educação *omnilateral*, onde o indivíduo possa ter o acesso às máximas elaborações humanas, ou como Leontiev (1978) chama traços da atividade cristalizada (acumulada).

Assim o conhecimento foi sistematizado e socializado, possibilitando o desenvolvimento, sendo esta a função principal da educação. Dessa forma, esse artigo, de cunho qualitativo, sustentada por autores críticos e fundamentada pelo materialismo histórico dialético e seus pesquisadores para a compreensão das relações sociais concretas vigentes em sua totalidade, considerando o “movimento que se dinamiza pelas contradições” (NETTO, 2011, p. 31). A educação é uma das inúmeras categorias com multideterminações formando esta totalidade, devendo ser perscrutada, concebendo-a como produto aparente destas relações, e seu desenvolvimento social. Então, a pesquisa deverá abstrair do movimento do objeto a maneira que se firma as condições de subserviência que leva ao caminho da servidão voluntária, onde a educação, quando corrompida, colabora para a consolidação dessa subserviência do ser humano, perscrutando a essência do fenômeno, compreendendo-o enquanto produto histórico-social das lutas antagônicas.

A educação desenvolve-se no contexto da prática social, possibilitando aos sujeitos inseridos no processo educacional o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados

(Saviani, 2019), sendo lugar privilegiado para o desenvolvimento e ao acesso ao saber sistematizado.

Para tanto, a instrução sistematizada escolar não deve ser entendida apenas como reprodução do saber, mas além disso, um lugar onde se reflita criticamente e ativamente acerca das implicações deste conhecimento (SANTOMÉ, 2011). Nessa perspectiva as instituições escolares são lugares de lutas político-cultural e social, socializando o saber essencial elaborado (SAVIANI, 2019), para promoção de uma formação sólida com densidade teórica metodológica com princípio político objetivado.

Através de tais reflexões, podemos reiterar a função social da escola, como humanizadora e formação crítica para emancipação, fundamentada solidamente com princípios políticos arraigados, gerando qualidade e igualdade de oportunidades, pois Gentili (2015) cita a existência de qualidade, porém para poucos, o que o autor chama de privilégios com distribuição seletiva e acesso restrito. Assim, a educação escolar é o meio mais adequado para apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhe aguçaram a consciência da necessidade de intervenção prática para dar continuidade ao processo histórico sendo sujeitos ativos. Em uma sociedade que almeja que os excluídos tenham espaço com qualidade e garantia inalienável do acesso a todos os cidadãos como pré-requisito de uma sociedade que participe efetivamente da vida pública, sendo assim emancipada é necessário que haja uma transformação radicalmente qualitativa na educação, tanto no quesito da formação docente, quanto no currículo, políticas, para a efetivação de uma educação escolar que forme para autonomia intelectual, logo uma sociedade livre de dominação e opressão.

2.2 A formação da servidão voluntária

Diante da temática sobre dominação e servidão, que compõem um rol de discussões e análises de outrora, perscrutada pelo jovem humanista do século XVI Étienne de La Bóetie, pois vivenciou uma grande efervescência intelectual e graves tensões sociais, e a resolução no consenso para o caos social era a imposição do sistema político absolutista monárquico, reverberando grandes indagações em seu “discurso sobre a servidão voluntária”¹⁴ como podemos observar no excerto, sobre como seria possível

que tantos homens, tantos burgos, tantas cidades, tantas nações tolerem, por vezes, um tirano sozinho, cujo único poder é aquele que lhe conferem; cujo poder de lesá-los depende apenas da vontade que têm de tolerá-lo; que não lhes faria mal algum se

¹⁴ O discurso sobre a servidão voluntária, única obra de Étienne e que não foi publicada em vida, contudo deixou como herança a Montaigne, que fora grande amigo.

não preferissem sofrer a contradizê-lo. Coisa espantosa, certamente, mas tão comum que cumpre mais lamentar que abismar-se ao ver centenas de milhões de homens servindo miseravelmente, com o pescoço sob jugo, obrigados não por uma força maior, mas simplesmente (ao que parece) encantados e seduzidos pelo nome de um homem só, cujo poder não precisam temer, pois é um só, e cujas qualidades não podem amar, pois é desumano e selvagem para com eles.” (BOËTIE, 2022, p. 34)

Servidão voluntária se apresenta antagônica e divergente, já que servidão etimologicamente vem do Latim *servitium*, que designa escravidão e servidão, como condição de pessoa que se sujeita à dominação de outra e o termo voluntária se apresenta como discrepante de servidão e coerção, pois remete à vontade própria, espontâneo ou livre arbítrio.

Assim, o campo da servidão voluntária está alinhado com a elaboração ideológica onde o indivíduo toma decisões a partir de um valor abstrato, realizando atos mediante esses valores e crenças, para obtenção de algo muitas vezes intangível.

Étienne faz um debate essencial a respeito da dominação e a servidão, como apenas um tem tanto poder para controlar a todos, onde o servo sendo desumanamente tratado reverencia voluntariamente um tirano. O discurso expressa as crueldades sofridas por milhares de indivíduos, sofrido pela tirania de apenas um homem, um “reles homenzinho” como denomina o autor supracitado. Assim, a concatenação de ideias, aflora sobre a temática liberdade, sobre a condição de deixar-se dominar e o desejo de ser livre, pois de acordo com Étienne (2022) só é possível existir uma prisão: aquela construída e por estranho deleite, foi fechada, assim toda servidão é voluntária, sendo que a liberdade é sua e pode entregá-la a qualquer um que desejar, os tiranos agradecem.

A Liberdade é condição natural do indivíduo autônomo, contudo, essa vontade bastaria ser desejada, que segundo Étienne (2022) destaca “sede resolutos em não servir mais, e estareis livres”. A liberdade é uma opção que traz responsabilidades e consequências das escolhas, pois o povo subjuga-se, se sacrificando e aceitando o jugo como seu infortúnio. Étienne elucida sobre a decisão de escolha, por ser livre, absoluta, soberana e insofismável liberdade de escolher os grilhões em detrimento da liberdade.

Assim a liberdade é um atributo que deve ser recuperado no homem, sobretudo aquele que nasce inserido nestas condições, pois acostuma-se, sendo necessário compreender o conceito e desejá-la. Pois, compreendendo sua real condição, lutará com coragem pela sua liberdade. Étienne inquiri o quanto de voluntário existe na servidão

resta à liberdade ser natural, e do mesmo modo, a meu ver, não nascemos em posse apenas de nossa liberdade, mas também do desejo de defendê-la. Ora, se porventura tivermos dúvida quanto a isso e se estivermos tão degenerados que não possamos reconhecer nossos bens nem nossas afeições inatas, serei obrigado a tratar-vos como

mereceis e convocar, por assim dizer, as brutas bestas ao púlpito para vos ensinar sobre vossa natureza e condição (BÓETIE, 2022, p. 30)

O tirano é alimentado com a extrema servidão, pois o próprio subjugado concede o poder a outrem. Paradoxalmente, o autor traz sob o crivo de submissão, o conforto de ser submisso, pois qual seria o motivo ou razão para o indivíduo a se entregar a subserviência. Assim, para que haja a soberania é necessário que os súditos lhe deem força, assim como o fogo precisa da lenha o algoz necessita da servidão dos subjugados.

Étienne explana sobre as três vias para o alcance do poder que os tiranos usam, sendo a violência, pois aqueles que obtém o poder pela força, coaduna-se com essas reflexões a forma de exercer o poder pelo Estado se fundava na capacidade do Rei de matar, pois ele podia fazer seus súditos morrerem quando bem entendesse, afinal, vidas humanas e tudo mais dentro do território eram de sua propriedade (Martine, Dias, Mollica, 2021, p. 1426), por sucessão, sendo aqueles que o herdaram, pois consideram os povos a eles submetidos como servos hereditários, logo vê o povo como um rebanho que naturalmente lhes pertence, e por último e avassaladora, por escolha democrática, onde chegam ao poder por eleição do povo, quando tomaram a firme resolução de não abrir mão da república, sendo o pior de todos por tratarem os eleitores como bichos a serem domados, que neste processo de domar, retiram a dignidade e compreensão da realidade do ser subjugado.

A arte de tiranizar é viabilizada pelo efeito cascata, quando o tirano tem à sua volta alguns depositários e cúmplices que coadunam sob os mesmos ideais, conduta maléfica e desumana, os tornando de sua confiança, para manter o país em servidão. Para tanto, outra temática surge imponente para a explicação da servidão, o hábito e a conformidade, pois ao nascer sob o jugo da servidão, o indivíduo faz voluntariamente aquilo que gerações precedentes o fizeram sem postular, totalmente de modo servil.

Dessa forma os tiranos necessitam o que Étienne (2022) chama de “bestializar seus súditos, sendo artifício para manutenção do sistema, para tanto exemplificado com maestria sobre a conquista de Ciro contra os Lídios, quando o Rei trouxe de maneira ludibriosa muitos artifícios para entreter o povo, com jogos públicos, festejos, tavernas. Assim, não precisando mais usar violência física, e sim conquistando a servidão voluntária, como aludido no excerto

é extraordinário como se deixam levar com tanta facilidade, contanto que se lhes afague um pouco. Os teatros, os jogos, as farsas, os espetáculos, os gladiadores, os animais exóticos, as medalhas, os quadros e outras drogas afins eram, para os povos antigos, as iscas da servidão, o preço de sua liberdade, os instrumentos da tirania. Os antigos tiranos dispunham desse meio, dessa prática, dessas tentações para entorpecer suas vítimas sob jugo (BOÉTIE, 2022, p. 60).

Assim a arte de governar é repassada de gerações em gerações, mesmo sendo tema de grandes reflexões, pouco se altera. Mantendo-se na contemporaneidade, não mais na capacidade de força, mas sim na capacidade de gerenciar a vida, portanto “é determinar como os indivíduos devem viver” (Martine, Dias, Mollica, 2021, p. 1426).

Foucault (2005) explana sobre a conjuntura denominada de biopoder, onde o poder político acaba por abandonar a forma coercitiva e rústica para alcançar a soberania, adotando meios astuciosamente planejados, assim como também métodos subliminares de conformação do tecido social. Assim, a biopoder organiza e gere a vida das pessoas com disciplina e biopolítica. Bertolini (2018), esclarece que o conceito de biopoder se refere a uma técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis, concatenando com os preceitos neoliberais.

Ademais, correlacionando com a atualidade e a quantidade de informações que cada indivíduo disponibiliza instantaneamente, demarcando a atual conjuntura, facilitando exponencialmente o processo de entrega voluntária da liberdade. Configurando assim uma zona de conforto bem orquestrada para o desenvolvimento da servidão cada vez mais voluntária. De modo que, este corpo social da atualidade, que se desenvolveu por séculos, adentra o que Bauman (2000) denomina de sociedade do consumo inaugurando o conceito de “sociedade líquida”, distinta da sociedade de outrora, a “sociedade sólida”, sendo formada por indivíduos que não se afeiçoa em valores sólidos, transformando a liquidez em consumismo desenfreado para o imediatismo.

Para tanto, podemos inferir que a sociedade líquida está extremamente propícia com a forma de governar a vida sob o conceito de biopoder explanada por Foucault (2005), levando a servidão voluntária que Étienne discursou. Assim, a vida de cada indivíduo que compõe a totalidade do tecido social, se apresenta como substrato para a soberania, onde os sujeitos devem ser subjugados com facilidade e docilidade para subserviência, se servindo de subterfúgios, garantindo assim, a da arte de governar com maestria.

Assim, a arte de governar oprimindo implicitamente, ensinando a servir mais, segue viva com o controle de forma exímia. Para tanto, somos o que Étienne temeu, um modelo exemplar de servidão voluntária com tiranos felizes mediante a sociedade de consumo, com a produção em larga escala de cidadãos cada vez mais homogeneizados e alienados, com suas subjetividades padronizadas para a reprodução do capital, com uma marca histórica jamais vista na humanidade de liquidez.

A função social da escola: colabora para a humanização ou a consolidação da servidão voluntária.

A função social da educação, em um sentido mais amplo, que evidentemente cumpre uma função de socialização das conquistas históricas, sendo a configuração social o fator decisivo para sua humanização, a escola se apresenta como uma das instituições que faz parte do processo desta formação dos aspectos humanos, sendo esta de caráter sistematizado e com uma influência significativa para tal. Ela está inserida em um determinado momento histórico, com uma organização social e econômica determinada pelas relações do capital, se consolidando como uma categoria de contradição dentro desta sociedade, portanto, a educação está vinculada a essas relações antagônicas e de poder.

Sendo então, a educação um processo de socialização que simultaneamente produz cultura, podemos afirmar também que é um processo político-social, assim reitera-se a afirmação de que a educação é sempre um ato político (Saviani, 2022), o que significa afirmar o compromisso daqueles que educam, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária e emancipatória.

Portanto, tais afirmações vêm de encontro com o que Giroux (1997) afirma sobre a essencialidade para a categoria de intelectuais tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico, levando a construção de uma sociedade emancipada. Portanto, neste mesmo constructo, Saviani (2019) afirma que a escola não é a única neste processo de formação, mas a principal difusora de ideias e conceitos essenciais, pois o mesmo autor afirma que o homem é produto da educação, quando se apropria desta cultura, visto que em um período muito curto a criança em contato com as relações sociais humanas, se apropria destas forças essenciais, objetivadas pela humanidade, incorporando às características à sociedade na qual nasceu.

Assim, a educação enquanto formação para a práxis social emancipatória, levando o indivíduo a compreender a totalidade das multideterminações na qual está inserido, é corrompida, por uma educação pragmática, que sequestra o papel social da educação, sobretudo do docente, como explana Giroux (1997) quando se refere a crescente ideologia instrumentalista que enfatiza a abordagem tecnocrática na formação dos professores e na pedagogia em sala de aula, assim corrompendo seu papel docente, reduzindo sua função social de desenvolver e apropriar-se criticamente de currículos emancipatórios, subvertendo assim a status de técnico especializado para implementar programas curriculares, o autor supracitado enfatiza a proletarianização docente. Conforme este raciocínio, a educação legitima os interesses

políticos, econômicos e sociais através dela, por eles endossada e utilizada para manutenção e reprodução dos interesses dominantes desse sistema vigente (MÉSZÁROS, 2008), corroborando para a subserviência e a servidão voluntária.

A educação que seria emancipadora, quando corrompida representa uma parcela significativa com o processo de inculcação e doutrinação ideológico (MÉSZÁROS, 2008), levando esta educação para o rol de alienação, como cita Antunes (2012), “indivíduos humanos vivos alienados”.

Assim, com a educação subordinada ao sistema do capital, serve para qualificação de indivíduos para composição de mão de obra no sistema produtivo (IWASSE, BRANCO, 2018), pois de acordo com Pérez Gómez (2000) é visível que em todos as correntes e autores da sociologia da educação que o objetivo básico e prioritário delegada a cultura escolar e a socialização do saber é a preparação para incorporação ao mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2008), como também transmitir valores e ideias que naturalizam e legitimam as práticas sociais vigentes.

Portanto o campo educacional é um lugar demarcado por lutas hegemônicas, onde serve de instrumento para consolidar o projeto mundial em ascensão neoliberal, que Laval (2004) chama de crise crônica. Desse modo, verifica-se a necessidade de democratização escolar ser prioridade como política pública, com vistas a preparação do ser crítico e ativo para a ascensão à consciência da realidade (Adorno, 2020), onde o indivíduo desenvolva suas funções superiores para assim transformar a sociedade, a natureza e a si mesmo (Vygotsky, 2000).

Para que ocorram mudanças na ação da escola, Contreras (2022) afirma que o educador precisa ter consciência do significado e do sentido do seu trabalho, dos pressupostos teóricos que regem a sua prática e de sua função na mediação do conhecimento. Contreras (2002) traz ainda a problemática do profissionalismo do ensino, a proletarização dos professores, as perdas que a classe vem sofrendo ao longo da história, como perda de qualidade, controle e sentido da docência, a resultar em processo de desqualificação intelectual, das competências e habilidades em função da racionalização do seu trabalho em tarefas e etapas, muitas vezes sem qualquer orientação ideológica e sentido ético.

Ademais, para que isso se efetive, alguns elementos são necessários para que aconteça uma transformação social, como um ensino das máximas elaborações humanas objetivado e políticas sólidas, calcado em um currículo emancipador (SANTOMÉ, 2011). É fundamental que haja uma transformação na educação, pois em lugar de instrumento de emancipação humana, se subverteu em mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS,

2008). Assim, ela deve ser compreendida por meio do contexto histórico, social, político, e cultural que orientam as práticas pedagógicas da contemporaneidade.

Dessa forma, compreendendo o contexto no qual estamos inseridos, entendendo que estamos sob a lógica do capital, e que a educação se encontra como instrumento de perpetuação desse sistema, podemos sintetizar que a escola sob o jugo do capital, consolida o processo de subserviência voluntária que Etienne discorre em seu discurso. Tornando-se ainda mais perverso sob as pretensões do capitalismo, pois este aprisiona os indivíduos ao sistema, de modo que este mesmo indivíduo se torna feliz ao ser explorado. E mais ainda defendendo este mesmo sistema que o explora quando é alienado, pois desconhece a bravura e o desejo de liberdade real e natural para lutar pela transformação social. Assim, esta forma de organizar a vida em sociedade de classes, quando nega a muitos as máximas elaborações humanas, e a poucos permite o acesso à cultura e a ciência permitindo um maior desenvolvimento para este grupo dominante, embrutecendo a camada desvelada da sociedade, consolidando a servidão voluntária.

A essencialidade da educação, firma-se enquanto emancipatória com um ensino centrado, não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político (LAVAL, 2004) do saber omnilateral (SAVIANI, 2019) assim se libertando dos grilhões desta lógica perversa. Pois esta educação oferecida como mercadoria, orientada por inúmeras reformas orientadas por Organismos Internacionais, objetivando a competitividade, se apresenta como produtora de sujeitos neoliberais padronizados, formando um exército alienado subservientes, propensos a servidão voluntária, submetidos a lógica do capital, em detrimento da humanização para a liberdade.

Considerações finais

Qual é o verdadeiro papel da escola? Se considerarmos o que consta na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a escola possui a função social de formar cidadãos. Segundo o Artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Em outras palavras: o papel da escola compreende preparar seus estudantes para as mais diversas demandas sociais. O ponto em questão nesse artigo é a humanização, nesse sentido, a escola enquanto instituição formadora, também desempenha o papel de ajudar a desenvolver o pensamento crítico do aluno, ensinando-o a se posicionar socialmente e

politicamente, compreendendo seus direitos e deveres com a sociedade e, sobretudo, formar cidadãos capazes de transformar a sua realidade e torná-la mais justa.

Entretanto, entendemos que ocorre uma reordenação e reconfiguração das relações sociais a partir do estabelecimento da hegemonia capitalista de orientação neoliberal em fins do século XX. Entendendo que o capital exerce o poder de condicionar e articular as relações sociais no âmbito da economia, da cultura, da política e da ideologia, este poder submete tais relações, portanto, à lógica do capital. Por isso, o campo da educação ganha centralidade nesse debate, por sua responsabilidade na formação intelectual dos indivíduos.

É importante ressaltar a existência de equívocos quando nos deparamos com discursos e políticas que vinculam a educação sozinha “ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma ‘teoria de desenvolvimento’” (FRIGOTTO, 2010, p.51). Vale ressaltar que essa lógica está presente em âmbito global, dessa forma, circulam discursos nos quais “infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social” (FRIGOTTO, 2010, p.55), escamoteando as questões de diferença de classes que não mudam unicamente pela escolaridade. em contrapartida da formação omnilateral proposta para uma possível transformação, consolida-se a proposta de educação neoliberal

com reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo "gerenciamento" das escolas, para a "profissionalização" dos professores, são fundamentalmente centrados em competitividade (LAVAL, 2004)

Diante desta formação, terá um dia este futuro profissional desenvolvido a noção de coletividade no processo de trabalho? Isto é, seria ele, ainda, capaz de consciência crítica de classe, ou estaríamos assistindo, invariavelmente, a queda do seu nível intelectual? Diante dessa situação, o futuro trabalhador estará fadado à passividade e a uma servidão voluntária diante da ampliação da jornada ou do aumento da intensidade de trabalho?

Longe de ter a pretensão de responder tais questões, o texto objetivou provocar o debate sobre as configurações socioeconômicas contemporâneas, tendo por base a função social da educação enquanto processo de humanização, ou se quando corrompida como se fosse uma mercadoria colabora no processo de servidão voluntária, voltada

Assim, o desafio de Étienne segue vivo e resoluto, para desapossar esta força, expresso no fenômeno de servidão voluntária, é necessário não só o que segundo Étienne chama de desejo e a bravura para a liberdade, mas a real compreensão da realidade material e suas categorias antagônicas, pois não há possibilidade de transformação, se não desnudar as reais

intenções para poder agir e atuar sobre elas como sujeitos ativos. Assim, é necessário compreender as multideterminações das categorias constitutivas desta sociedade que com inúmeras contradições impõe uma lógica de mercado para a educação, levando os indivíduos a crerem que de fato são livres, quando na verdade vivem em gaiolas multifacetadas.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BERTOLINI, J. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 18, n. 3, 2018. DOI: 10.21680/1984-3879.2018v18n3ID15937. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/15937>. Acesso em: 29 maio. 2023.

BOÉTIE, Étienne. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária** (1549). São Paulo: Edipro, 2022. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/boetie.html> > Acesso em: 29.05. 2023

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

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O manifesto comunista**. 3.ed. São Paulo: Edipro, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica. Curso dado no Collège de France** (1977/1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo A. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Christian Lavam. Trad. ad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p.261-284.

MARTINE, Laura de A. R.; Dias, Jefferson A.; Mollica, Rogerio. **Biopoder Em Tempos De Pós-modernidade: A Pós-Verdade Como Mecanismo De Controle Que Fomenta As Desigualdades Sociais.** Revista Cognitio Juris. João Pessoa, ano XI, nº 33, p.145-178, fev. 2021. Disponível em: http://cognitiojuris.com/artigos/EDICAO_33. pdf.

MARTINS, Lígia Martins. **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Abrantes, Angelo Antonio; Facci Marilda Gonçalves Dias (Org). Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade.** In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Compreender e transformar e ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campina, SP: Autores Associados, 2019

BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS CONEXÕES COM O RELATÓRIO DELORS

Rebeca Barbosa Bassetto
Joseane Vieira Cavalcante Camargo
Neide De Almeida Galvão Lança Favaro
Caroline De Lima Mendonça

Resumo: O presente trabalho é resultante de estudos da disciplina de “Trabalho e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR. Considerando as discussões e debates oportunizados pela mesma, notou-se um atrelamento entre o papel ideológico do discurso acerca do ideário dominante e a implementação de políticas públicas para a educação. Diante disso, objetiva-se analisar as recentes reformas educacionais brasileiras e sua vinculação com o contexto em que se elaboraram os ditames do *Relatório Jacques Delors* no que diz respeito aos quatro pilares da educação, *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser*. O estudo é bibliográfico e documental, e está amparado no materialismo histórico crítico. No primeiro momento contextualiza-se a década de 1990 em diante, identificando a expansão do neoliberalismo. Na sequência verifica-se a proposta educacional presente no Relatório Jacques Delors a partir de seus quatro pilares e seu atrelamento com a educação brasileira. Por fim, refletiu-se ao longo do exposto que a compreensão dos princípios educacionais propostos para educação brasileira, sem levar em consideração a realidade social de um determinado contexto, pode resultar em um distanciamento entre as diretrizes e normativas educacionais e as necessidades reais do âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação brasileira, Jacques Delors, quatro pilares.

Introdução

A educação brasileira é parte integrante de relações totalizantes, por isso sua compreensão demanda desvelar o movimento complexo em que ela se insere. Além de expressar anseios e necessidades da realidade concreta, a qual ampara-se em uma organização social capitalista, a educação é organizada a fim de disseminar e propagar uma ideologia dominante. Isso se dá por meio do estabelecimento de objetivos para o ensino e aprendizagem, postulados em documentos oficiais, normativas, diretrizes e afins.

Sendo assim, ao discutirmos um documento norteador da educação, como é o caso do Relatório Jacques Delors (2010), *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, é necessário compreendermos as bases materiais em que ele é elaborado. Há necessidades e interesses na sociabilidade capitalista e por isso a escola assume uma função social e ideológica, amparada em transformações históricas, sociais, políticas e econômicas.

A década de 1990 foi marcante para o meio educacional, pois nesse período se iniciou uma série de eventos de ordem internacional, voltados para a educação dos países em geral. Citamos, por exemplo, a *Conferência Mundial de Educação para todos*, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e que teve como um de seus princípios a universalização da Educação Básica. Destaca-se o fato de que essa conferência foi viabilizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), juntamente com outras entidades de ordem econômica.

O ideário educacional para os países em geral foi proposto então por meio de documentos norteadores resultantes desse e de subsequentes eventos internacionais, promovidos pelos organismos multilaterais. Nortearam-se assim também as políticas públicas educacionais brasileiras, em meio a um contexto de globalização em que se disseminou uma ideologia dominante a fim de determinar um papel social para a escola.

Neste trabalho objetivamos analisar as recentes reformas educacionais brasileiras e sua vinculação com o contexto em que se elaboraram os ditames do *Relatório Jacques Delors* no que diz respeito aos quatro pilares da educação, *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser*.

O trabalho tem caráter qualitativo (GODIM, 2002), com base em uma revisão bibliográfica e documental (PAZZANI, 2012), pautada na análise crítica da normativa de 2018 BNCC e sua relação com o Relatório de Jacques Delors, tendo o materialismo histórico como referencial.

No primeiro momento contextualizamos a década de 1990 em diante, ressaltando a questão neoliberal. Na sequência verificamos qual a proposta educacional presente no Relatório Jacques Delors a partir dos quatro pilares propostos e seu atrelamento com a educação brasileira.

Fundamentação e Discussão

A centralidade da formação educacional amparada na ideia de um ensino pragmático, útil, e de uma formação acrítica e que desconsidera a real função social da educação, de humanização, requer um aprofundamento teórico quanto à organização da sociabilidade capitalista a qual a educação está inserida. Isso devido ao fato de a educação ser condicionada pelos ditames e necessidades da lógica mercantil, substanciada no capitalismo.

Tomemos como ponto de partida para análise, a princípio, o pressuposto de que ao longo do decurso da história da humanidade o sujeito se humaniza na medida em que transforma a

natureza para suprir suas necessidades de sobrevivência. Transformação essa que se dá por meio do trabalho em seu sentido ontológico, portanto, o ser social é resultado de determinações estruturais (MARX, 1985).

Já sob a sociabilidade do capital têm-se a exploração do homem pelo próprio homem, a partir da exploração do trabalho, não mais no sentido ontológico. E ao falarmos da relação de exploração implica retomar questões no que diz respeito à organização da estrutura do modo de organização e gestão do trabalho, a qual hoje se expressa no modelo da indústria automobilística e que se reverbera em outras formas de organização do trabalho. Assim, temos nas décadas de 1970 e 1980 uma reestruturação produtiva, um novo modelo de organização do trabalho atuando junto ao taylorista-fordista, o toyotismo, ou produção flexível, como também é denominado. “A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo” (HARVEY, 2008a, p. 140).

A flexibilidade proposta pelo novo modelo de organização e gestão do trabalho faz com que seja necessário que tanto o trabalho quanto os trabalhadores sejam flexíveis e, portanto, “a intensificação do trabalho atinge o auge”, exige-se um trabalhador polivalente, e conseqüentemente “[...] exige mais aptidões que o fordismo” (GOUNET, 1992, p. 29).

Paralela a essa reorganização produtiva têm-se a reorganização política no período em questão, e ambos reajustamentos socioeconômicos (economia enquanto a base da estrutura da sociedade) promovem significativas mudanças no âmbito educacional. Diante disso, a relação entre o neoliberalismo e a educação fica visível ao se intensificar seu atrelamento à lógica mercantil, especialmente a partir da década de 1990.

Harvey (2008b, p. 37) assegura, quanto ao papel do Estado no ideal neoliberal, que ele consiste em “[...] favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais”.

Dessa forma, o conceito de “liberdade individual” torna-se central na concepção neoliberal e, quanto a sua inserção na realidade social, Harvey (2008b, p. 7) considera que: “Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos”.

No que diz respeito ao surgimento da neoliberalização¹⁵, atribui-se sua origem ao ano de 1973, com o golpe de Pinochet, no Chile, que se deu contra o governo de Salvador Allende e contou com o apoio de elites de negócios chilenas, as quais estavam “ameaçadas pela tendência de Allende para o socialismo” (HARVEY, 2008b).

Cabe ressaltar que a década de 1970 foi marcada pela crise mundial recessiva, que afetou profundamente a economia e, por isso, foram elaboradas novas estratégias para superar a sua estagnação. O neoliberalismo, portanto, se refere a uma medida adotada pelos países com o intuito de superar a crise instaurada na década em questão. Nesse sentido, afirma-se que, iniciada no Chile, a experiência neoliberal do país serviu de base para sua disseminação.

Para a legitimidade da virada neoliberal foram necessárias influências ideológicas difundidas a partir dos meios de comunicação e instituições que compõem a sociedade civil, tais como universidades, escolas, igrejas etc., o que demarca o papel ideológico difundido na educação.

Os principais pressupostos neoliberais difundidos são o direito à propriedade privada, as liberdades individuais e a competitividade; esta é tida como uma virtude primordial e implica em uma competição não apenas entre empresas, mas também entre territórios e até entre os sujeitos. Embora seja uma garantia à liberdade individual, “[...] cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar [...]” (HARVEY, 2008b, p. 38). Logo, o sucesso ou fracasso dos sujeitos são atribuídos aos próprios indivíduos, e não ao sistema estrutural que os determina.

Nesse sentido, se faz necessário ressaltar o papel do Estado nessa sociabilidade, que é conceituado como “[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31). Entretanto, é importante considerar os fundamentos da instituição Estado enquanto mediador entre classes sociais antagônicas.

O Estado é tido como responsável pelos interesses da classe dominante, bem como é produto da condição das contradições de classes. Louis Althusser (1918-1990) considera a escola enquanto “aparelho ideológico do Estado”. Dessa forma, para Althusser (1985, p. 49) “[...] nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente

¹⁵ No Brasil, o neoliberalismo foi adotado a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, após o seu impeachment, assumiu Itamar Franco (1992-1995), dando continuidade a esse projeto, que foi consolidado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado”. Favaro (2017, p. 188) ao analisar uma obra deste autor, considera que o mesmo postula que:

Por meio da inculcação da ideologia da classe dominante são assim reproduzidas as relações de produção, as relações entre explorados e exploradores, embora o autor deixe claro que essa não é a função exclusiva da escola. Ela é, todavia, o AIE dominante e seus mecanismos são dissimulados e encobertos pela ideologia da ‘escola universalmente aceita’, que a representa como neutra, desprovida de ideologia, com professores livres que conduzem as crianças à liberdade, à moralidade e à responsabilidade adulta. (FAVARO, 2017, p. 188).

Diante disso, infere-se que a educação está intimamente relacionada aos anseios e necessidades da totalidade social existente, cumprindo o seu papel ideológico de disseminação dos postulados para manutenção das relações produtivas. Entender os princípios educacionais propostos pela Unesco sem compreender a realidade social, pode ocasionar um distanciamento entre a realidade concreta e as relações intrínsecas postas nas diretrizes e normativas para a educação.

Considerações finais

O início do século XX é marcado pela sucessão de grandes crises de extensão, com implicações mundiais, como a I Guerra Mundial, a Revolução Russa, a Grande Crise de 1929 e a II Guerra Mundial. Hobsbawm (1995), subdivide o século XX em três momentos, sendo eles: a Era da Catástrofe (1914), com a Primeira Guerra Mundial; a Era Ouro (1947), que se inicia após a Segunda Guerra; e O Desmoronamento, conhecido também por “decomposição”, “incerteza”, que vai de meados de 1970 até o início da década de 1990.

No que tange à “Era Ouro”, ela teve como característica uma imensa e irreversível transformação econômica, cultural e social ocasionada pelo capitalismo, além de uma aceleração da modernização de países agrícolas atrasados. Hobsbawm (1995) pontua a infinidade de estratégias que existiam no confronto entre dois modelos de sociedade, o capitalismo e o socialismo, tendo como protagonistas os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS), com a conseqüente Guerra Fria. O autor aponta como peculiaridade da Guerra Fria que ela não trazia o perigo iminente de uma terceira guerra mundial, mas que em seu decorrer houve uma corrida entre as duas superpotências para fazer aliados e influenciar pessoas e países.

Apenas na década de 1980 é encerrado o conflito entre as duas potências, que trazia subjacente uma ameaça nuclear para a população, sendo isso firmado nas conferências de cúpula em 1986, em Reykjavik, capital da Islândia, e em 1987, em Washington, capital dos

EUA. Contudo, no decorrer da Guerra Fria houve um aumento considerável nos conflitos ao redor do mundo, ocasionados, segundo Hobsbawm (1995), pela “competição” entre as duas superpotências que buscavam amigos e com isso influenciavam pessoas de diversos países ao redor do mundo. Isso ocorreu por meio de diversas instituições internacionais, que foram criadas com inúmeros objetivos, dentre eles, os que visavam, mesmo que indiretamente, a realização de seus anseios em países fora do eixo central, como o Brasil.

O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial (BM), foi fundado em 1944 e nos dois anos seguintes à sua criação, estabeleceu relações com o governo brasileiro. Foi quando se introduziu na educação o financiamento do ensino técnico industrial na cidade de Curitiba, estado do Paraná, com seus integrantes fazendo parte da equipe de conselheiros e diretores juntamente com a equipe do Ministério da Educação (MEC) brasileiro (SILVA, 2003).

Diante disso, ressaltamos que as normativas que regem a educação no país têm sido pautadas em documentos internacionais, que sugerem medidas para a oferta de um ensino de qualidade e igualitário para a população global. Analisamos uma das principais entidades, a Unesco, que é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), sediada em Paris, na França, fundada em 1945 com objetivo de corroborar com a paz mundial, por meio da educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informações (GOMIDE,2010).

Segundo Gomide (2010), ao participar da ONU o Brasil se integra à Unesco e passa a seguir as propostas dessa organização, adotando suas recomendações em todos os âmbitos, dentre eles o educacional, foco deste trabalho. A Unesco se fortalece no âmbito educacional e destaca como um de seus principais objetivos a redução dos níveis de analfabetismo mundial, de modo que um dos seus primeiros feitos na educação incluiu um projeto-piloto de ensino fundamental, na República do Haiti, em uma região conhecida como Vale Marbial, na década de 1940. A partir dessa medida, sugere-se que os membros participantes da organização tornassem o ensino primário obrigatório e universal (UNESCO, 2010).

A partir da década de 1990 as medidas e orientações dessa organização são evidenciadas com a *Conferência Mundial sobre a Educação* de Jomtien, na Tailândia, que trouxe a proposta de um movimento global com a oferta de uma Educação Básica para todas as crianças, jovens e adultos. Gomide (2010, p.110) afirma que “[...] a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, considerada um marco histórico para a política educacional,

visto que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais, coerentes com o novo momento histórico”.

Nesse período foi elaborado um Relatório da Unesco, junto com outras organizações, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM. Desde então intensificou-se a participação das organizações nas reformas educacionais que ocorreram em países fora do eixo central, tendo como base os mesmos pressupostos. Organizado por Jacques Delors, o relatório foi elaborado em 1996, e ficou intitulado como *Educação: um tesouro a descobrir*¹⁶.

O documento traz Os Quatro Pilares da Educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender viver juntos e aprender a ser*; que passam a ser um “modelo” para as demais normativas que se seguiram a partir da década de 1990. No Brasil, o país aderiu ao neoliberalismo, acatando as intervenções dos organismos multilaterais, como a Unesco, e sua disseminação de ideias, que passaram a ser seguidas pelas reformas educacionais que ocorreram desde então. Nacionalmente isso se evidenciou na segunda Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que garante no Art.º 4 o dever da oferta da educação pública no país, assegurando o ensino fundamental obrigatório e gratuito (BRASIL, 1996).

Os pressupostos de Delors (1999) já ressaltaram a preocupação com os desafios futuros que a educação enfrenta no século XXI. Diante disso, a Reforma do Ensino Médio de 2017, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), bem como a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se estendeu ao Ensino Médio (BRASIL, 2018), última etapa da Educação Básica, evidenciam a sua conformidade com as orientações das organizações internacionais.

O documento de 2018 visa orientar a aplicação da BNCC ao Ensino Médio no Brasil, proporcionando um currículo comum a todos, estabelecendo para a parte comum o máximo de 1.800 horas, sem apresentar o mínimo, enfatizando na normativa os itinerários formativos. Observa-se que essa normativa estava prevista na LDB de 1996, que identificou a necessidade de um documento que orientasse o Brasil a oferta do ensino a todos (Brasil, 2018). No que se refere à educação profissional, a BNCC considera a docência como um dos seus itinerários formativos, e estipula medidas para a modalidade de ensino da formação técnica profissional na Seção V, o que se verifica sob a influência do relatório Delors.

¹⁶ Apesar desse documento ter sido desenvolvido em 1996, sua tradução para português ocorreu só em 1998.

Destacamos algumas das normas acima referidas e a sua ligação aos quatro pilares da educação de Jacques Delors (1999), reiterando que são: ***Aprender a conhecer***, que tem por objetivo não apenas a aquisição de um repertório codificados, mas também “[...] o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana” (DELORS, 1999, p. 90). ***Aprender a fazer***, que de acordo com o autor é indissociável do pilar citado acima, contudo, o segundo pilar está estreitamente ligado à formação profissional, já que visa “[...]ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos” (DELORS, 1999, p. 93). ***Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros***, este pilar afirma: “[...] que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS, 1999, p. 97).

Por fim, o relatório aponta como último pilar ***Aprender a ser***, que segundo o relatório, afirmou como princípio fundamental a contribuição da educação no desenvolvimento total da pessoa, envolvendo seu corpo, espírito, sensibilidade, inteligência, espiritualidade, sentido estético e espiritualidade.

A Lei de 2017 (BRASIL, 2017) conecta o ensino com o trabalho, a formação da juventude e a utilização de novos conhecimentos para o mercado de trabalho, considerando sua aptidão, evidenciando como a medida se atrela ao pilar *aprender a conhecer*. Quando observamos que *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* estão indissociavelmente ligados, o conhecimento é claramente uma ferramenta, reduzida a um método científico prático e utilitarista, conforme a proposta da reforma de 2017.

Para Silva (2003) essa relação com o mercado, ao tornar o conhecimento uma mercadoria a ser ofertada em prateleiras, desfaz a pretensão de um ensino emancipatório, além de apresentar ao jovem promessas de realização pessoal em uma sociedade competitiva. O pilar *aprender a ser* está sintonizado com as atuais normativas, pois ocorre uma atribuição da responsabilidade pela formação total do jovem às instituições de ensino público no país. Salientamos para o fato de que elas são responsabilizadas, contudo, o ensino ofertado fica restrito ao mercado de trabalho e suas demandas, o que limita esse aspecto da formação.

Além disso, se firmam as vivências do trabalho como parte da carga horária no Ensino Médio e assim, por meio dessa possibilidade, o jovem *aprende a ser*, como também *aprende a viver juntos*, o que seria possível devido à integralização dos estudos em ambientes de trabalho.

Evidenciamos com isso como o Relatório aborda questões para refletir a formação atual dos jovens, e como a legislação atual, posterior às propostas da Unesco, foi fiel ao *Relatório Delors*. Inferimos que esses documentos afirmem a importância da formação global do sujeito, porém, suas propostas são utilitaristas, pragmáticas, e o currículo é fragmentado e esvaziado de conteúdo relevante. Além disso, salientamos que a reforma de 2017 eliminou a oferta de uma formação abrangente, tornando-a prática e voltada para os interesses de instituições internacionais e das necessidades do mercado.

Assim, ao longo do exposto neste trabalho, demonstrou-se como a educação pode ser instrumento de conformação social, devido ao fato de que os documentos norteadores, bem como as diretrizes curriculares, apresentam propostas de uma formação educacional sem criticidade e reflexão da realidade concreta e das relações estabelecidas.

Têm-se desse modo processos de ensino e aprendizagem substanciados em princípios de saber fazer, saber conviver, saber aprender e saber ser, amparando-se em uma suposta moralidade e direcionando-se, ao menos no que está escrito, para um “mundo em que se dê a paz mundial”. A educação, portanto, não apresenta como função uma humanização emancipatória e crítica, mas estabelece-se seu esvaziamento científico.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 jun. 2023.

DELORS, Jacques et al. Os quatro pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

FAVARO, N. A. L. G. **Pedagogia histórico-crítica e sua estratégia política: fundamentos e limites**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n. 11, 2010. Disponível em:

https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf.

Acesso em: 15 ago. 2023.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, p. 149-161, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 set. 2023.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992, p. 18-35.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Cidade: São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 30-41, 2001.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>.

Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 283-301, 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/abstract/?lang=pt>. Acesso

em: 05 fev. 2023.

UNESCO, Setor de Educação da Representação. da UNESCO no Brasil. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad.: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 10 ago. 2023.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: RUMOS ATUAIS SOB A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019

Caline Do Carmo Couto
Maria Jaqueline Giovanini Heidrich
Renan Bandeirante De Araújo

Resumo: O presente estudo desenvolve uma reflexão crítica acerca da formação docente no Brasil na contemporaneidade neoliberal. Analisa, numa breve perspectiva histórica, a função do professor no processo de ensino e a mistificação da sua figura do professor presente na Resolução CNE/CP nº 02/2019. Para esse fim, apoia-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada no método de investigação do método histórico-dialético. Em breve síntese, o estudo enfatiza o novo papel do professor na sociedade contemporânea relaciona-se às determinações políticas/educacionais matizadas pelas novas Diretrizes para a Formação de Professores. Compreende-se que a BNC-Formação representa um retrocesso na formação docente, privilegiando uma formação tecnicista, pragmática e com vista a atender as demandas do capital, sob as novas demandas do mundo do trabalho.

Palavras-chaves: Formação de professores, Resolução 02/2019, Professor requerido.

Introdução

O contexto histórico do tempo presente é marcado não somente pela forte influência das teses neoliberais no campo econômico, mais na busca da conformação de um padrão de sociabilidade que, centrado em valores que conformam o sujeito neoliberal, reproduza a lógica social em acordo com os interesses da acumulação do capital propriamente dito. Na medida que investigamos a influência do conceito neoliberal nas políticas educacionais e sua interação com o sistema econômico, torna-se evidente a influência dos cânones neoliberais na esfera educacional. Nesse sentido, busca-se compreender como as políticas e abordagens baseadas na cidadania global são usadas como justificativa para introduzir inovações no âmbito educativo, atendendo às demandas do mercado, o que aprofunda as contradições sociais agudizadas no tempo presente. Em função disso, priorizam uma formação fundamentada em critérios de mérito, o que, lamentavelmente, acentua as disparidades sociais devido à insuficiência de ações do Estado que se encontra manietado pelas políticas de “contenção de gastos”, pressuposto indelével das políticas neoliberais.

Nesse contexto neoliberal, os argumentos que sustentam as reformas educacionais aprofundam os ataques à busca pela melhoria da qualidade do ensino, ao currículo e à educação pública, visando reduzir a ação do estado argumentando a má aplicação ou utilização dos recursos financeiros. Esses ataques são impulsionados por interesses mercadológicos que

buscam moldar o perfil social/profissional do jovem que estuda nas redes compostas pelas escolas públicas brasileiras, processo relacionado ao estímulo da adoção de ações pautadas na competitividade entre os indivíduos, padrão hegemônico de sociabilidade na sociedade global atual. É importante destacar que o cenário mais amplo que dá base a essas dinâmicas é a predominância do sistema de produção capitalista. A formação de professores, hoje em dia, é um dos alvos dessas políticas que visam promover a atuação do mercado, conforme será abordado na seção 2.

Como tendência, a educação converte-se em produto financeiro de garantia de lucro e conformação social, e o processo de ensino é submetido às pautas em favor de uma melhor qualidade profissional individual, da preparação para o melhor emprego, com base na ideologia do mérito individual, em detrimento de uma visão baseada numa existência humana, para além dos valores éticos e morais do capital.

Na verdade, ainda que argumentem em favor da defesa e da satisfação das necessidades e interesses coletivos, as reformas educacionais e a política de formação de professores estimula o individualismo como forma de vida predominante.

Desenvolvimento

O artigo foi organizado em duas seções, onde a primeira nos remete ao histórico recente das leis e resoluções marcantes para a trajetória da educação brasileira, sobretudo no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores. Usamos como referência inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996). Também mencionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), (BRASIL, 2002), Resoluções CNE 02/2015 (BRASIL, 2015) e CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019).

A segunda parte visa desenvolver uma reflexão crítica acerca das resoluções, sobretudo da CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), no sentido de desvelar o processo de mistificação da figura do professor mediante as mudanças econômicas e sociais.

Fundamentação teórica

Para a pesquisa utilizamos o método histórico-dialético, considerando assim, que os fatos não podem ser compreendidos fora de um contexto socioeconômico e político, cuja análise, numa perspectiva totalizante, permita-nos compreender as contradições da vida social. Portanto, o materialismo dialético, configura-se como uma tentativa de encontrar explicações lógicas, consistentes e racionais para os fenômenos que ocorrem na natureza, na sociedade e no

pensamento, buscando entender os vínculos entre as mudanças no campo educacional e as relações sociais e econômicas.

Inclusive, “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (Triviños, 1987. p. 51). Contudo, é fundamental a consciência da importância da realidade em que está inserido, para adotar uma abordagem histórico-materialista dialética, é essencial romper com o modo de pensar dominante.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pautada em uma investigação bibliográfica e documental para contextualizar o histórico da formação docente no Brasil e as suas transformações, desvelando sobre o processo de mistificação da figura do professor mediante as mudanças econômicas e sociais.

De acordo com a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2000), aponta que o objetivo é provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram. Acerca da metodologia de pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2002) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2002, p. 44). Ou seja, por referenciais teóricos e publicações que já foram publicados sobre determinado tema, baseando-se nos pressupostos do materialismo histórico.

Resultados e Discussão

Contextualização da formação docente no Brasil

Discutir os antecedentes históricos implica explorar o que realmente aconteceu na vida cotidiana, onde os verbos são conjugados continuamente, moldando as experiências compartilhadas e os desacordos na interação social. É a partir dessas preocupações que surgem os avanços, desafios, retrocessos e obstáculos.

Nessa perspectiva, é fundamental iniciar com um marco crucial para a compreensão das políticas educacionais brasileiras, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Esta legislação aborda diversos aspectos, incluindo diretrizes para a formação de professores, estabelecendo que a preparação deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura de graduação plena.

Além disso, prevê também a formação em nível de pós-graduação para docência no ensino superior. O artigo 67 assegura aos docentes do magistério público: a) ingresso, exclusivamente, por meio de concurso de provas e títulos; b) oportunidades de aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; c) um piso salarial profissional; d) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, bem como na avaliação de desempenho; e) tempo dedicado a estudos, planejamento e avaliação, incorporado à carga de trabalho; e f) condições de trabalho adequadas (BRASIL, 1996).

Para Severino (2014), a reforma educacional de 1996 é resultado das expressões neoliberais, absorvidas pelo texto e princípios que norteiam as concepções legais dos documentos de maneira contraditória e permeada por tensões ideológicas, havendo tanto expectativas quanto frustrações nesse processo. Por outro lado, fez-se um lugar de compromissos democráticos na promoção cidadã do direito à educação no âmbito do território nacional brasileiro.

Estes anseios somam as expectativas que podem ser pensadas pela ideia de valorização social da educação e profissionais da educação pública pelo argumento de qualidade. Entretanto, a lei que marca as políticas educacionais no Brasil é rechaçada pelas frustrações e sua morosidade na implementação e direções concretas à esperada valorização pautada em princípios democráticos.

No entanto, essa expectativa tende a se frustrar continuamente, tal fragilidade do direito em nossa sociedade. A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta de direito. É assim, que o nosso não tem sido um Estado de direito, ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos de nossa sociedade civil (SEVERINO, 2014, p. 37).

Como parte das reformas educacionais, em 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), com uma ênfase particular no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos educadores. Essas orientações foram direcionadas aos professores que irão atuar em diversos níveis da educação básica. Elas delinearam que a preparação para o exercício profissional específico deve levar em conta, por um lado, o desenvolvimento das habilidades necessárias para a prática docente, concentrando-se na formação oferecida e nas expectativas para o futuro professor. Por outro lado, enfatizaram a importância da pesquisa, com foco no

ensino e na aprendizagem, para a compreensão do processo de construção do conhecimento (Borges et al. 2011, p. 13).

Outro marco importante é a Resolução CNE 02/2015 que se refere a uma normativa aprovada em 15 de junho de 2015 (Brasil, 2015), cujo papel foi preponderante na elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento definidor dos conhecimentos e competências essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua educação básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

A Resolução CNE 02/2015 também aborda a formação docente como parte essencial da educação no Brasil. O documento estabelece diretrizes e princípios para a formação de professores em todos os níveis de ensino. Os principais pontos relacionados à formação docente desta Resolução incluem: a Formação inicial e continuada; a concepção de formação docente pautada na reflexão crítica, na pesquisa, na prática pedagógica e na interdisciplinaridade; valorização da docência reconhecendo os professores como profissionais fundamentais para a qualidade da educação e a importância de criar condições adequadas de trabalho, remuneração e carreira; a formação em serviço presumindo a necessidade de programas de formação continuada para os professores já em exercício, de modo a mantê-los atualizados em relação às novas metodologias, tecnologias e tendências educacionais (BRASIL, 2015a).

É pertinente ponderar como este dispositivo legal se esforça ativamente para unir e consolidar todas as diversas correntes políticas que permeiam o cenário das leis educacionais, inaugurando assim um novo capítulo na formação dos professores. Sua redação ocorreu no decorrer dos governos petistas, onde procurou conciliar as políticas de ensino para o mercado de trabalho, com noções de inclusão e cidadania, conforme visão social liberal que marcaram tais governos. No entanto, não abordaremos aqui todo o intrincado processo de elaboração e implementação das diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação, bem como seus incansáveis esforços para envolver a sociedade civil em todas as suas manifestações e instituições.

Em vez disso, focamos naquilo que é assegurado no âmbito das ideias presentes no documento, embora não subestimamos a importância de seus significados no contexto da criação e fundamentação desse dispositivo legal, através de ações que promovem um vigoroso debate acerca do referido documento político, pautado em princípios democráticos (Ferreira, 2022).

É preciso destacar que a Resolução nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015b), preconiza a formação dos profissionais do magistério pela organização de Diretrizes em torno da formação

inicial e formação continuada destes, bem como no que diz respeito à respectiva valorização profissional.

É fundamental reconhecer a relevância legal das novas Diretrizes para a valorização dos professores. Elas estabelecem o docente como também responsável por sua formação, garantem o cumprimento da legislação atual e fortalecem o papel das instituições de ensino superior na preparação de professores para o ensino na educação básica. Isso contribui para promover a formação inicial de qualidade, bem como para o reconhecimento e a valorização social da profissão docente.

Por outro lado, entre as reformas, à revelia do debate democrático elaborou-se e encaminhou-se ao Conselho Pleno (CP) o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Os referidos documentos legais forjam o necessário atendimento aos desígnios da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018b).

Nela é possível identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação. As novas diretrizes agora destacam habilidades e competências como os pilares fundamentais da formação docente, com o objetivo de promover aprendizagens essenciais na preparação dos futuros professores. O foco é colocado nas competências que capacitam os educadores a aplicar efetivamente seu conhecimento e habilidades para alcançar o sucesso na educação (Brasil, 2019).

Nesse viés, as competências se estruturam em três eixos que abordam os alicerces a partir do entendimento da profissão, da aplicação prática profissional e, por fim, do compromisso profissional. As mesmas podem ser descritas, respectivamente, como conhecimentos que estão incorporados no currículo da educação básica; a aplicação exigida por meio de abordagens pedagógicas ativas; e o empenho individual de acordo com as necessidades específicas da comunidade escolar e do contexto educacional.

Além disso, ela apresenta uma carga horária reduzida, ficando evidente que a formação inicial agora se concentra principalmente em ser um curso profissionalizante voltado para a aplicação do currículo da Educação Básica. Ela deixa de ser uma formação mais ampla, tanto em termos teóricos e práticas científicas, e passa a priorizar a orientação e direcionamento da prática restrita àquilo que é visto como útil, o que confere ao ensino aspecto meramente

instrumental. Essa mudança também visa acelerar o processo de formação e a habilitação para a atuação inicial como profissional da educação, em acordo com a lógica instrumental proposta.

A BNC-Formação continuada retoma a BNC-Formação e se baseia nos princípios que orientam e direcionam a formação com base na BNCC de 2017. Ela enfatiza os princípios fundamentais da formação continuada, centrando-se nas competências e habilidades, bem como na integração dos princípios e valores da BNC-Formação, que são consistentemente reforçados na BNC-Formação continuada de professores. Isso inclui a consideração dos eixos/dimensões estruturantes, habilidades e competências gerais e específicas.

Os referenciais profissionais docentes, também chamados de matriz de competências ou padrões profissionais, embasam tanto a formação inicial quanto a continuada de professores (...) Para este fim, a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), é uma das medidas mais eficazes para formação de professores (BRASIL, 2020 b).

Para alcançar esse objetivo, são estabelecidos profissionais experientes, desempenhando o papel de tutores ou mentores, que desempenham um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento profissional. Eles promovem a adoção de padrões previamente definidos em relação ao conhecimento e às habilidades necessárias para o exercício do magistério, tanto por parte dos professores em formação quanto das instituições de ensino credenciadas para oferecer esse serviço de formação para educadores que atuam na educação básica.

O processo de mistificação da figura do professor mediante as mudanças econômicas e sociais

É indiscutível a importância da função do professor na sociedade. Todavia, é crucial examinar como a compreensão desse papel é afetada por inúmeras problematizações que envolvem a sua representação na sociedade e sua atuação no ensino. A profissionalização docente na contemporaneidade não se limita a uma mera construção teórica, é essencial torná-la pública e promover sua democratização, reconhecendo sua relevante função social.

Na contemporaneidade, a profissão de professor enfrenta desafios significativos devido às mudanças econômicas e sociais, tornando-se alvo central nas discussões, isso é evidenciado pelo esvaziamento de sua função enquanto atividade dotada de caráter intelectual. O modelo de professor é moldado pelas diretrizes educacionais, que tendem a reduzir a preparação do docente em prol dos interesses capitalistas, daí a sua instrumentalização, conforme a tese de educar para o trabalho, ainda que precário.

No âmbito da formação dos profissionais da educação, estamos presenciando um retorno das concepções tecnicistas e pragmáticas que predominaram na década de 1970. Nesse cenário, a concepção neoliberal orienta os processos de formação baseados nas competências e habilidades dos indivíduos. Em consequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) materializam essa abordagem em conformidade com a BNCC, atribuindo ao papel do professor de acordo com o paradigma exigido pelo mercado de trabalho, sendo essencial para sustentar uma sociedade baseada na economia do conhecimento seguindo os princípios do capitalismo, logo, a BNC institui:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019, p. 1 –2).

A formação docente está alinhada com o conceito que visa desenvolver as competências gerais previstas na BNCC. Portanto, na sociedade contemporânea o professor consiste em preparar o indivíduo para contribuir de forma produtiva, desenvolvendo as competências e habilidades úteis aos processos de mudanças do sistema de produção.

É nesse cenário da reestruturação produtiva que o capital demanda um novo perfil de habilidades e competências para aplicação no emprego. Mediante a isso, a escola é ponto central para essa discussão, tornando essencial a implementação de novas formações e mudanças no perfil profissional dos docentes, e isso requer um conceito ideal de professor que corresponda a essas novas exigências. Hobold e Farias (2020, p. 208) enfatiza, neste processo, que é necessário um “professor que responda rapidamente às situações demandadas em sala de aula, sem necessariamente realizar uma análise crítica dos fatores intervenientes para determinados acontecimentos do cotidiano escolar”.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 não é uma normativa que está isolada, mas faz parte de um conjunto de leis com viés reformista que busca redefinir e estabelecer uma nova identidade profissional para os professores. Essas mudanças refletem-se na BNCC, onde o professor desempenha um papel como executor de currículos pré-elaborados.

Desta maneira, a versão definitiva da BNC – Formação delinea um conjunto de dez competências gerais que são consideradas essenciais para a formação completa do indivíduo,

de acordo com o documento. É evidente que vivemos em uma sociedade capitalista preocupada com a formação e o trabalho, e, nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental nos ideários do mercado, o Estado controla as escolas e o processo formativo dos professores. “O objetivo é explorar a força humana, com vistas à expansão dos lucros e produtividade” (Andrade; Costa; Cabral, 2021, p. 3).

A concepção de competência docente com uma abordagem neoliberal presente na BNC da Formação Inicial nos faz lembrar do tecnicismo, limitando a autonomia e a capacidade crítica do professor ao longo de toda a normativa. Farias (2019, p. 163), desvela sobre as competências docentes são direcionadas “com uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes”.

Podemos perceber um desmonte na profissão docente, onde o papel do professor no sistema educacional encontra-se diminuído, tornando-o praticamente dispensável. Isso ocorre porque as novas formas de aprendizagem são focadas somente no acesso a uma quantidade maior de informações ao invés de promover a aquisição de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento passa a ter um novo significado, reduzindo-se a simples informações alinhadas com as aprendizagens essenciais presentes nas novas propostas.

Como resultado, a formação de professores proposta na BNC alinha-se ao conceito de competências e habilidades que estão presentes na BNCC, seguindo uma abordagem discursiva dominante, perante ao desmonte que vem acontecendo. Essa transformação na formação docente é claramente visível, representando uma mudança na abordagem do desenvolvimento do licenciado, centrando-se em “competências gerais”, que são consideradas aprendizagens essenciais a serem asseguradas a todos os estudantes. As competências específicas estão em três dimensões: I) conhecimento profissional; II) prática profissional; III) engajamento profissional, que se caracteriza em doze outras competências. Podemos observar que as três dimensões estão ligadas ao conceito de profissionalismo, o que implica na criação de um modelo de professor que acaba perdendo a sua capacidade de representação na contribuição de novas construções sociais.

De acordo com Pereira e Evangelista (2019, p. 82), “radicalizou o processo de expropriação do conhecimento do professor e investiu no aprofundamento de formas de gerenciamento da formação e do trabalho docente”. As competências estão centradas no saber-

fazer promovendo uma padronização da formação docente com um currículo mínimo, destacando as competências e habilidades baseados em um modelo técnico instrumental.

Temos aí, um direcionamento para a formação de professores da Educação Básica que está pautado em um modelo padronizado de desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, as Diretrizes de 2019 representam um movimento de padronização dos processos de formação de professores, incidindo fortemente em como o saber deve ser administrado em detalhes, de forma a produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades. (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 370).

Estamos claramente diante de um cenário de uma formação que diminui o conhecimento que o professor possui sobre o conteúdo científico que ele ministra em sala de aula, colocando uma ênfase na padronização e no controle da prática docente, o que, por sua vez, leva a uma desconstrução da figura do professor enquanto sujeito dotado da formação teórica, da formação intelectual.

As Diretrizes de 2019, já em seu primeiro parágrafo, direcionam à organização curricular da formação de professores com base nos princípios da BNCC, isto é, essas diretrizes estão relacionadas e se complementam mutuamente. Isso nos leva a refletir sobre a vinculação entre a BNC - Formação e a BNCC e o papel desses agentes para implementar efetivamente o que está proposto na BNCC.

Nesse contexto, analisamos uma mudança no papel do professor, que não mais desempenha o papel de produtor de conhecimento, como era comum no passado, mas tornou-se um executor de conteúdo previamente definidos. E as diretrizes contribuem para essa desconfiguração da figura do professor como detentor do conhecimento, o que por sua vez, desvaloriza todo o papel intelectual do professor.

O próprio documento, promove uma equivocada ideia de qualificação docente, ao considerar a formação de professores dentro de uma perspectiva restrita. No entanto, os currículos baseados em competências padronizam a aprendizagem dos alunos na educação básica, bem como a formação dos professores. Portanto, é notável a influência dos valores morais do capitalismo à época neoliberal no campo educacional;

Em outras palavras, gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, visando adequar os indivíduos aos interesses do sistema, através da educação, modificando as formas de participação, o projeto político pedagógico, a forma de contratação dos professores e o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, passando o docente a ser um aplicador de técnicas (Caetano, 2018, p. 123).

É cada vez mais evidente a influência do capital no campo da educação, exercendo controle sobre a mentalidade dos educandos e indivíduos em geral. Como resultado, a formação

de docentes está focando principalmente na preparação dos educadores para ensinarem apenas a BNCC. Essa abordagem reflete um dos perfis delineados em nossa Resolução, que enxerga o papel do professor em um futuro próximo como sendo o de um tutor e aplicador de materiais educacionais totalmente prontos.

Conseqüentemente, o papel do docente é reduzido a ser apenas ao de um facilitador, perde-se a característica do que é ser professor na sociedade contemporânea. “[...] o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo, e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais (Silva 2020, p. 18).

Nesse novo modelo, o que prevalece é formação simplificada, esvaziada de conteúdo, que se concentra em atender aos interesses do capital. A abordagem da BNC – Formação, que enfatiza o “saber fazer”, resulta em um esvaziamento da formação docente, fornecendo uma base legal para a agenda do capital na educação. Isso, por sua vez, representa retrocesso no que diz respeito ao direito de os professores receberem uma formação que os capacite a compreender criticamente a realidade concreta. E essa abordagem, mistifica a figura do professor.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, contextualizamos as reformas da formação docente no Brasil, destacando os marcos legais e as políticas educacionais que moldaram essa trajetória. A compreensão da formação de professores no contexto histórico é essencial para avaliar todos os desafios enfrentados na atualidade. Contudo, consideramos o impacto negativo da nova Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que proclamou a BNC-Formação, apontando para uma necessidade de reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, diante os desafios que encontramos perante as novas Diretrizes e as influências do sistema capitalista na educação.

A formação atual mistifica a figura do professor, reduzindo sua função a um mero executor de conteúdo pré-determinado e moldando em um perfil ideal de professor para atender aos interesses do mercado de emprego, o que tende a esvaziar a sua função como educador. Nesse contexto, percebemos um desmonte na profissão docente padronizando a formação de professores e o ensino a uma educação mais homogeneizada e centrada em apenas resultados.

Este estudo destaca a necessidade em se desenvolver uma reflexão crítica acerca do papel do professor na sociedade contemporânea e os novos desafios para a defesa da sua atuação baseada no entendimento de que sua atividade, de caráter intelectual, ampara-se no

conhecimento científico, em oposição à ideia de que os professores/as devem restringir-se à aplicação de materiais pré-determinados.

Referências

ANDRADE, Antonia Costa; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. **Política de formação de professores e professoras no Brasil: o programa residência pedagógica na região norte.** Revista de educação, linguagem e literatura. Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas, v. 13, 2021. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12236>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431> Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 7 de janeiro de 2015 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: CNE, 2015b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 3 de outubro de 2018 – Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2018b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 2 de julho de 2019 – Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2019c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

CAETANO, Maria Raquel. **Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores** (Private logic in public education, global networks and teacher training). Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 120-131, 2018. Disponível em:

<<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109/674>>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez editora, 2018. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica**. Retratos da escola, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961/pdf>>. Acesso em 15 de set. 2023.

FERREIRA, Alexandre de Oliveira. **Formação docente no Brasil: elementos de tensão e disputa nas políticas educacionais**. 2020. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 17 de set. 2023.

HOBOLD, Márcia Souza. FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs**. Revista Cocar, n. 8, p. 102-125, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050/1333>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. **Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann**. Movimento-revista de educação, n. 10, p. 65-90, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664/18804>>. Acesso em: 08 de set. 2023.

SILVA, Kátia Augusta; PINHEIRO, Cordeiro Curado. **Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular**. Diálogos críticos, v. 2, p. 102-122, 2020. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html>. Acesso em: 03 de set. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2023.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS AO ADOECIMENTO DOCENTE

Igor Alexandre Faulstich De Araujo
Jennifer Rafaela Serafim Ferezin
Tatiane Zacarias De Souza

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar as análises realizadas a partir de um estudo teórico, por meio de material bibliográfico historicamente acumulado, pautado na observação dialética acerca do contexto em que as políticas de formação de professores estão sendo aprovadas, aplicadas e desta forma, influenciando diretamente na concepção das futuras gerações. Para isso, serão apresentadas pesquisas e autores que corroboram com o nosso pensamento que se opõem ao capitalismo, a pedagogia das competências, ao condicionamento para o mercado de trabalho e principalmente ao esvaziamento dos currículos através de um ensino pragmático. Considerando as mudanças ocorridas desde a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e seus desdobramentos, fica evidente que há um interesse além da esfera nacional, uma vez que, grandes empresas que possuem capital privado e internacional participaram e demonstraram manipulação sobre as políticas de formação de professores. Ao nos debruçarmos em uma análise crítica em relação às concepções presentes nos documentos, constatamos a atuação das organizações internacionais mascaradas de interesse em contribuir com a formação das futuras gerações, no entanto, mantendo o *status quo* da sociedade sob domínio do capital. Com isso, as condições de trabalho docente refletem um adoecimento em massa e uma precarização ainda maior, fruto do capitalismo e da organização das políticas de formação de professores que interferem na prática profissional.

Palavras-chaves: organizações internacionais, formação de professores, adoecimento docente.

Introdução

As Organizações Internacionais (OI's) interessadas nas políticas de formação de professores e controle das classes trabalhadoras destacaram-se no período pós-guerra com o objetivo de reestruturar os países em desenvolvimento após os conflitos. Mascarados de boas intenções, organizações privadas investiram na educação, como isso, influenciaram diretamente na estruturação dos documentos que alteram os currículos tanto da escola básica, como dos cursos de licenciatura e formação de professores.

À vista disso, o movimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), reforma do Ensino Médio (2018) e BNC - Formação Inicial (2019) representam uma sistematização da educação pautada em conhecimentos mínimos, pragmáticos com o objetivo de esvaziar os currículos e fomentar o desmonte da educação pública. Tal organização está

articulada a partir da pedagogia das competências¹⁷, inseridas nas pedagogias do “aprender a aprender”, conforme Duarte (2010), caracterizando, um ensino focado na prática e nas aprendizagens que são úteis ao cotidiano.

Doravante, as pesquisas mais recentes e discussões acerca desse movimento, consideramos como hipótese que a intenção dessas mudanças na educação brasileira seria a manutenção do *status quo* da sociedade sob domínio do capital. Diante disso, o presente texto tem como objetivo apresentar as análises realizadas a partir de um estudo teórico, por meio de material bibliográfico historicamente acumulado, pautado na observação dialética acerca do contexto em que as políticas de formação de professores estão sendo aprovadas, aplicadas e desta forma, influenciando diretamente na concepção das futuras gerações.

Ainda, articulando as mudanças ocorridas neste cenário, consideramos que a precarização do trabalho docente está subjugada pelos interesses do capital privado, exploração de mão de obra e consequentemente o adoecimento dos professores.

Isto posto, o texto segue elucidando as questões que permeiam as políticas de formação de professores através de uma perspectiva crítica para além do aparente.

A Influência das Organizações Mundiais no Ensino brasileiro

Conforme afirma Morais (*et al*, 2023), é possível apontar a presença de diversas Organizações Internacionais influentes na educação brasileira, dentre elas, destaca-se, o Banco Mundial, o qual “defende a formação inicial de forma distinta em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento” (Malanchen, 2007, p. 83). Demonstrando assim, que há uma desigualdade nas políticas de educação frente aos países do Sul e Norte Global, estas impostas e reforçadas por OI’s.

Fato que reforça a ideia supracitada está na realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, dois anos após a promulgação da Constituição Federal no Brasil, onde “propõe-se a criação de um plano de ação para a “solução” dos problemas dos países do terceiro mundo” (Amorim, 2021, p. 59). Tendo em vista que durante a década de 80, esses problemas dificultam os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros,

¹⁷ A pedagogia das competências tem como representante principal o autor Philippe Perrenoud. Perrenoud (1999, p.7), descreve competências como, “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nesse sentido, reforça o saber fazer a partir de situações cotidianas sem aprofundar os conhecimentos cinéticos.

o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação (UNICEF, 1990, s/p).

No “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNICEF, 1990, s/p) no Art. 10 é abordada a questão de que a aprendizagem seria uma responsabilidade comum a todos, não apenas ao Estado soberano em questão, mas sim, compromisso da comunidade mundial e Organizações Internacionais, ou seja, a partir dessa carta, criam-se novas possibilidades de atuação por parte de OI’s nos países em desenvolvimento, além das já tradicionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Tais documentos, tem como objetivo legitimar as formas de dominação por parte das OI’s as quais buscam através disso, manter o *status quo* inalterado, uma vez que a educação começa na base e é através do domínio deste que é possível controlar os elementos formadores do indivíduo (Morais *et al*, 2023)

Para muitos estudiosos o Banco Mundial (BM) é tido como uma organização que além de prover fundos para países que necessitam, o mesmo também é um exportador de políticas, uma vez que através desses empréstimos e concessões o BM “fornecia recursos financeiros, recomendações, pesquisas e treinamento, e, indiretamente, atuando como líder internacional nas iniciativas de alívio à pobreza” (Mundy; Menashy, 2012 *apud* Decker *et al*, 2019, p. 3).

De acordo com Decker (*et al*, 2019), o projeto do banco seria intervir nesses países, a fim de garantir o crescimento econômico e uma melhora na qualidade de vida da sociedade, através da educação, desconsiderando questões sociais que impedem esses indivíduos de crescerem na sociedade.

Delegar à escola a tarefa de eliminar a pobreza é tão só jogar uma cortina de fumaça sobre a hegemonia burguesa e suas determinações nas políticas educacionais, notadamente as relativas à formação de professores, determinações essas que nascem no campo das relações capital-trabalho e não, é óbvio, no escolar (Decker *et al*, 2019, p. 07).

Nas primeiras páginas do relatório “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (Banco Mundial, 2014), é abordada a questão de que mesmo com os incentivos do BM, as melhoras nesses países não são permanentes, ou seja, há uma melhora temporária apenas e a solução para esse problema estaria no aumento do capital humano através de uma educação de qualidade.

Já no sexto capítulo deste documento, é apontada a questão que os professores da época eram pouco qualificados, possuíam fraco domínio acadêmico do conteúdo e que por isso, não se há uma melhora na questão da pobreza e na vida dos indivíduos enquanto cidadãos (Banco Mundial, 2014). Fatores que justificam e legitimam a criação de novas leis tal como a Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016 que institui a criação do Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e a nova reformulação do Ensino Médio (Brasil, 2016). Leis que distanciam a teoria da prática e tiram do professor o papel de orientador, fazendo com que este seja apenas um mediador do processo de ensino- aprendizagem, resultando assim em um esvaziamento da profissão.

Tal esvaziamento seria um reflexo das verdadeiras pretensões por parte dessas OI's frente à educação brasileira, tendo em vista que “o currículo acaba sendo o instrumento mais cobiçado para a concretização dos interesses do capital com vistas à formação dos trabalhadores” (Malanchen *et al*, 2021, p.24).

A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na educação

Considerando o interesse das OI's no processo de construção e implementação das políticas de formação de professores no Brasil, se faz necessário compreender o modo como se deu tal influência e quais os motivos que impulsionam empresas globais a investir na formação de professores e nas futuras gerações.

Para isso, vale ressaltar o percurso da educação no Brasil, onde neste trabalho, será apresentada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e seus desdobramentos, como a reforma do Ensino Médio (2018) e a BNC - Formação Inicial de Professores (2019).

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015) permeou algumas discussões em relação a sua organização e interesse dos agentes privados e internacionais em torno da sua aprovação. Inicialmente, a BNCC tinha um caráter mais filosófico e político, porém as versões seguintes até a homologação no ano de 2017 já apresentavam o movimento das empresas privadas devido seu direcionamento ao mercado de trabalho.

A BNCC representa “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

Os fundamentos presentes no documento possuem características na pedagogia das competências que fazem parte das pedagogias do aprender a aprender, conforme Duarte (2021).

“Em síntese, a pedagogia das competências prima pelo trato com conhecimentos necessários à vida cotidiana, manifestando características pragmáticas e utilitárias, o que contribui expressivamente para a manutenção do sistema capitalista” (Malanchen *et al*, 2021, p. 31), como isso, os desdobramentos das BNCC também carregam em si os mesmos pressupostos de fundamento.

Em relação a BNCC, pode-se afirmar que esta tem um impacto direto na formação inicial, tendo em vista que ela busca limitar os conhecimentos, ao reduzir conteúdos importantes e eliminar disciplinas que não seriam úteis à formação do aluno – ressalta-se que esta é a visão defendida pela BNCC –, dificultando assim o acesso ao alunos a universidade, os condicionando assim a empregos precários de baixa remuneração (Evangelista e Triches, 2015).

Após as mudanças ocorridas em decorrência da BNCC, no ano seguinte a reforma do Ensino Médio (2018) corrobora com o ideário de ensino esvaziado que influencia a formação das futuras gerações.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, a estrutura do Ensino Médio passa de 800h para 1.000h anuais propondo uma nova organização curricular mais flexível, [...] “e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional”. (Brasil, 2018). Com isso, o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório em todos os anos do Ensino Médio, já os itinerários formativos poderão ser escolhidos de acordo com o interesse do aluno, caracterizando um [...] “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. (Brasil, 2018).

A partir desta organização apresentada na reforma do Ensino Médio é possível perceber que, inicialmente, a estrutura oferece aos alunos mais horas de estudos e autonomia ao proporcionar opções e diferentes itinerários. No entanto, as concepções inseridas no documento e a proposta de ensino técnico voltado ao mundo do trabalho, nada mais é, do que uma falácia que condiciona os alunos ao mercado de trabalho através de um ensino mínimo, focado apenas nos interesses econômicos e menos crítico.

Ainda, levando em conta a obrigatoriedade das disciplinas de língua portuguesa e matemática em todos os anos do Ensino Médio, percebemos um ensino focado apenas em atender as avaliações de larga escala, condicionando os professores a trabalharem exclusivamente os conteúdos dessas provas, uma vez que, representam um investimento

importante das empresas e instituições governamentais, reforçando a ideia pragmática e esvaziada de conteúdos.

Corroborando com esta análise, (Zank, 2020, p. 109) afirma: “A própria redução de disciplinas e o aceite de atividades extraclasse como carga horária são formas objetivas de minimizar a apropriação do conhecimento histórico aos jovens filhos da classe trabalhadora”.

Diante disso, objetivando capacitar os professores para atuarem na educação básica a luz da BNCC, alterando os currículos de toda a educação, e sequencialmente a formação de professores e a formação continuada, surge a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) nº 02 de 20 de dezembro de 2019, nomeada de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial).

A partir da BNC - Formação Inicial, os currículos dos cursos de licenciatura e formação de professores deverão ser organizados de modo que a maior parte do curso (cerca de 1.600 horas de 3.200 horas no mínimo) seja direcionada a atender as demandas da BNCC, através do desenvolvimento de competências e habilidades, conforme se apresenta no art.11: “II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos”. (Brasil, 2019, p.6).

Ainda, o documento traz competências específicas para atuação profissional, o que demonstra que há um interesse em controlar não só os conteúdos presentes nos currículos dos cursos de formação de professores, mas toda a atuação pedagógica pautada na Pedagogia das Competências. Tais competências correspondem a dimensões específicas do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Está posto de forma muito clara o esvaziamento dos currículos dos cursos de formação docente, visto que não há um enfoque nos conteúdos direcionados aos fundamentos pedagógicos, formação política e crítica desses futuros professores. Além disso, a resolução possui um anexo com diversas habilidades associadas às dimensões específicas das competências, conforme explicam os autores Lavoura, Alves e Junior (2020):

No âmbito destas habilidades é que se busca concretizar todos os fundamentos e princípios formativos já sinalizados ao longo do texto da BNC-Formação de Professores, tais como: a centralidade da formação alicerçada na prática e nas experiências de aprendizagem, o compromisso com as chamadas metodologias inovadoras, projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos e projetos de vida dos estudantes, as matrizes de

competências, a análise dos desafios da vida cotidiana, desafios pedagógicos encarados com base em evidências, capacidade de resolução de problemas por meio de soluções práticas, dentre outros (p. 567- 568).

Aprofundando-se nessa questão, ao analisarmos a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), política criada através da influência do setor privado e internacional, é possível perceber que “homologado, o documento passa a servir como instrumento para a justificativa de regulação na formação dos professores.” (Morais *et al*, 2023, p.02). Os professores uma vez condicionados sob essa legislação, passam a educar os jovens sob uma perspectiva de esvaziamento, onde não há mais a fomentação do pensamento crítico.

O documento apresenta-se agora aos professores e profissionais da educação acompanhado de competências e habilidades, indicando uma formação voltada diretamente ao mercado de trabalho e aos interesses do campo econômico, materializando, portanto, a forte ligação do setor privado na formulação dos currículos escolares.

Tais políticas buscam ensinar o aluno a saber fazer, se distanciando do ideal que seria ensinar o aluno a saber pensar. Devido a essa falta de aprofundamento e capacidade de entender a realidade de uma forma mais abrangente, as novas gerações acabam por se tornar prisioneiras de pensamentos curtos, com baixa compreensão racional e por isso, não conseguem compreender a realidade social de forma objetiva (Evangelista e Triches, 2015).

Assim como exposto no início desse tópico, as legislações supracitadas, não foram políticas pensadas apenas pelas classes dominantes brasileiras, estas foram consequências diretas da influência de agentes estrangeiros, os quais buscam através dessas legislações defender seus interesses por meio de OI's na educação brasileira.

Ressalta-se que a intenção destas Organizações seria entregar um conhecimento supérfluo que cumprisse os objetivos do mercado de trabalho, o qual teria ciência dessa defasagem na qualidade do ensino e por isso a utilizaria como justificativa para salários baixos, pois trata-se de uma mão de obra apta, mas pouco qualificada. Esse modelo de educação baseado na premissa neoliberal passa a desconsiderar a situação social da criança – nivelando todos a um mesmo parâmetro – onde cabe ao professor o papel de educar partindo do pressuposto que todos possuem as mesmas condições sociais (Amorim, 2021).

Além disso, guiados pelo consumismo capitalista, diversas OI's passaram a defender que o uso da tecnologia na educação seria uma das soluções para melhorar o ensino no Brasil, onde entram duas questões importantes, sendo uma delas, o incentivo ao abandono dos métodos

tradicionais, visando um maior uso da tecnologia, que resultam em maiores investimentos nesses equipamentos, os quais, não se deve esquecer que possuem como característica a obsolescência programada, gerando assim uma maior necessidade de troca, cumprindo assim os interesses da economia capitalista (Amorim, 2021).

Ademais, iludidos por essa crença de que a tecnologia seria o melhor caminho para a sala de aula, temos outro ponto que merece destaque: “os docentes deixam de ser os principais detentores do conhecimento em sala de aula e passam a ser apenas os animadores de grupos e tarefeiros” (Malanchen, 2007, p. 84).

Trabalho e adoecimento no contexto da acumulação flexível

A partir da implementação das políticas de formação de professores e com influência na prática profissional através de um currículo pragmático, o adoecimento docente se intensificou, visto que, há uma preocupação em garantir índices de qualidade nas avaliações em larga escala; porém sem a preocupação com o ensino efetivamente.

As transformações ocorridas desde as últimas três décadas do século XX impactaram profundamente o mundo do trabalho. Após o longo período de crescimento da economia capitalista, iniciado no pós-guerra, os anos 1970 foram marcados pela estagnação e pela crise, estampadas de forma mais visível na crise de acumulação taylorista e fordista, mas que encontravam suas determinações mais profundas, caracterizadas por uma crise estrutural do sistema do capital (Mészáros, 2002; Antunes, 2010).

Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que a adoção do home office ou trabalho remoto, durante a pandemia da Covid-19, aumentou no mínimo em 10% a carga horária dos trabalhadores. Em 2020, o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) registrou alta de 26% na concessão de auxílio-doença e aposentadoria por invalidez na comparação com o ano anterior. As ocorrências mais comuns estão ligadas ao adoecimento mental de trabalhadores e tratam de doenças como ansiedade e depressão (Antunes, 2015).

Os acidentes de trabalho e as manifestações de adoecimento com nexo laboral não são fenômenos novos, mas processos tão antigos quanto a submissão do trabalho às diferentes formas de exploração. Ao longo do século XX, com a produção em massa e a ampliação do controle e intensificação do trabalho, novas formas de acidentes e adoecimentos com nexo laboral passaram a fazer parte do cotidiano do trabalho.

A flexibilização exige uma análise cuidadosa e a busca por soluções que promovam um equilíbrio saudável entre a flexibilidade e a proteção dos direitos e do bem-estar dos

trabalhadores. Dependendo de como é implementada e equilibrada, causam impactos negativos na saúde e bem-estar dos indivíduos.

A saúde mental vem sendo um dos principais motivos de afastamento de professores. Dados mostram que em São Paulo, em 2023 foram 20.173, professores que se ausentaram por esta razão, uma média de 112 professores se afastando diariamente de suas funções na escola. Isso surge porque o professor vem sofrendo diversas formas de cobrança e com insegurança e vulnerabilidade devido às formas de condições laborais (Antunes, 2015).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas resultaram na constituição de um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho. (Antunes, 2015, p. 423).

Ao promover maior adaptabilidade, agilidade, horários irregulares e trabalho excessivo, pode contribuir para a desigualdade econômica, uma vez que muitos empregos flexíveis oferecem menos benefícios e segurança do que empregos tradicionais. Isso pode levar a disparidades econômicas e sociais muito mais amplas.

A terceirização é compreendida no olhar do capitalista como uma modernização. Onde o que prevalece é o domínio do tempo do trabalhar, no qual como resultado uma carga horária abusiva sem retorno financeiro, sem respaldo aos seguros em equipamentos de segurança, doenças emocionais, físicas, acidentes de trabalho e o suicídio. A terceirização sempre será a favor do empresário capitalista, de forma alguma do trabalhador (Antunes, 2015)

A reflexão se dá sobre as consequências com as novas formas trabalhistas, a dimensão e apropriação de desvalorização que vem ocorrendo com os trabalhadores. As consequências desumanas no qual o trabalhador se encontra. Antunes (2015) também possibilita refletir referente às ações que os representantes trabalhistas devem se posicionar e atuar para o rompimento desse modelo de gestão. E assim, os sindicatos de classe ainda poderão ter um papel de destaque nesse processo, se forem capazes de entender o século XXI e, em especial, compreender a nova morfologia do trabalho.

Considerações finais

Como foi possível perceber ao longo do artigo, o interesse por parte de OI's na educação brasileira tem como objetivo o distanciamento entre os países do Sul Global e do Norte Global, uma vez que os princípios de ensino defendidos para estes países são diferentes. Tal distanciamento, seria de uma política imposta e gerida por organizações como o Banco Mundial

e UNESCO¹⁸, as quais são organizações criadas e utilizadas como instrumento para disseminar as ideologias defendidas pelos países do Norte Global.

A imposição desses ideais se vê presente na BNCC, na BNC-Formação Inicial e na reforma do Ensino Médio, legislações que tiveram um impacto negativo e direto na educação brasileira, uma vez que tais reformas não vieram para melhorar a qualidade do ensino ou a formação através de um currículo sólido e rico em conteúdo, muito pelo contrário, o que se viu, foi um esvaziamento do conteúdo, uma busca por controle dos docentes e um ensino voltado ao mercado de trabalho, esvaziando o senso crítico desde a sua formação inicial. Fato que corrobora com a hipótese levantada nesse artigo de que a intenção dessas mudanças na educação brasileira seria a manutenção do *status quo* da sociedade sob domínio do capital.

Por fim, destaca-se que estamos em um regime de produção em massa, resultado direto das mudanças ocorridas durante a década de 90 pela nova divisão internacional do trabalho. Onde a cada dia há uma procura por novas alternativas que possibilitem o aumento da produção, favorecendo assim ao surgimento de novas formas de exploração, tivemos como consequência o adoecimento da classe docente. Ademais, também houve a terceirização desta categoria, tendo como finalidade a maior flexibilidade da mão de obra, garantindo a estes menos direitos, acompanhados de um aumento significativo nas cobranças e aumento do ganho de capital por parte dos empregadores.

Referências

AMORIM, Evelyn Vieira. **Formação de pedagogos na educação a distância no Brasil - período de 1990-2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2021. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. **A sociedade dos adoecimentos no trabalho**. Serviço Social & Sociedade, p. 407-427, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJJLP/?format=html&lang=pt> .

Acesso em 16 set 2023.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington: Banco Mundial, 2014.

¹⁸ Ressalta-se que há participação de outras organizações internacionais na gerência do ensino brasileiro, todavia, para esse estudo, foram escolhidas a UNESCO e o Banco Mundial devido a sua maior atuação no período de tempo estabelecido para este artigo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 28 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 14 set 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019. Acesso em: 17 set 2023.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. **Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista.** Roteiro, v. 44, n. 3, 2019.

UNICEF. **Declaração mundial de educação para todos.** Jontiem, 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jontien-1990> . Acesso em 24 ago 23.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf> . Acesso em: 12 set 2023.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor (a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405> . Acesso em: 12 set. 2022.

MALANCHEN, Julia. **As Políticas de Formação Inicial à Distância de Professores no Brasil: Democratização ou Mistificação?** 2007. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 200

MALANCHEN, Julia; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, 2021

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002

MORAIS, G. A. S.; JOHANN, R. C. .; MALANCHEN, J. . Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15001, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15001. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15001> . Acesso em: 22 ago. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ZANK, D. C. T. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação de Mestrado Defendida no Programa de Pós-Graduação UNIOESTE – Foz do Iguaçu. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. 2020.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE

Alessandra Lourenço Da Silva Travain
Silvia Galerani
Maria Simone Jacomini Novak

Resumo: Este artigo busca refletir sobre as políticas educacionais para a formação de professores no contexto da diversidade, partindo das principais políticas educacionais que norteiam a formação de professores, envolvendo o contexto das políticas com viés neoliberal. Consideramos que embora a legislação brasileira tenha avançado em busca de melhorar a qualidade da formação de professores nas últimas décadas, percebe-se que as leis e diretrizes sofrem interferências de orientações neoliberais, logo as legislações são elaboradas e pensadas visando a manutenção da sociedade capitalista existente. Na educação, a formação docente para a diversidade também se insere nos interesses do capital, apontando a necessidade da inclusão dos alunos sem oferecer o suporte necessário. Nessa perspectiva caracterizamos essa pesquisa como bibliográfica, documental e de cunho qualitativo, embasada em documentos legais, por meio de leis, documentos normativos, pesquisas e estudos de autores clássicos e atuais, considerando a concepção histórico-cultural para respaldar a importância do meio social para a formação e desenvolvimento do indivíduo. Nesse contexto se faz fundamental a formação de professores garantida por diretrizes que assegurem o acesso ao conhecimento científico teórico fundamental para nortear a ação prática docente.

Palavras-chaves: Formação docente, Educação, Diversidade.

Introdução

Historicamente, as escolas e os professores sempre tiveram muitas dificuldades para trabalhar com a diversidade. Essa complicação pode ser explicada se considerarmos que, para trabalhar com a diversidade em sala de aula, é preciso admitir que os estudantes são sujeitos de vivências diferenciadas e que constroem seu referencial de pensamento e de ação a partir delas. Isso exige que os educadores conheçam as experiências socioculturais de seus alunos, a realidade, o território, as formas de entender o mundo, os valores e estabeleçam relações entre o objeto de conhecimento escolar e essas vivências, tarefa essa que demanda formação aos professores tanto inicial, como continuada sobre como ensinar para a diversidade, considerando as singularidades dos alunos.

O sistema escolar é composto por indivíduos heterogêneos que compõem a diversidade, em pesquisa realizada no dicionário online de português encontramos que a palavra diversidade possui origem do latim “*diversitas*”, que significa, “variedade, alteração, mudança, diferença” (DICIO, 2023a, p. 01). Já a palavra inclusão vem do latim “*inclusio.onis*”, e significa,

“integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade” (DICIO, 2023b, p. 01). Por esses significados podemos compreender como esses dois conceitos estão atrelados no cotidiano escolar.

Como nos coloca Ferreira (2002), a escola, historicamente encarregada de homogeneizar, de igualar, nunca soube lidar com a diversidade. O resultado dessa falta de reconhecimento foi o surgimento do fracasso escolar, tão conhecido de crianças, jovens e adolescentes das camadas populares.

Atualmente observa-se um crescente número de alunos que requerem maior atenção por parte dos professores, são os alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos de nacionalidade estrangeira, alunos público-alvo da educação especial, jovens e adultos não escolarizados na época certa, grupos étnicos, indivíduos que compõem a diversidade sexual e de gênero, diversidade cultural entre outros. Esse cenário de inclusão requer maior habilidade e conhecimento por parte dos profissionais da educação, principalmente no ensino básico da rede pública, evidenciando a necessidade de reconstrução do sistema escolar público.

O sistema escolar é composto por indivíduos heterogêneos que compõem a diversidade, em pesquisa realizada no dicionário online de português encontramos que a palavra diversidade possui origem do latim “*diversitas*”, que significa, “variedade, alteração, mudança, diferença” (DICIO, 2023a, p. 01). Já a palavra inclusão vem do latim “*inclusio.onis*”, e significa, “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade” (DICIO, 2023b, p. 01). Por esses significados podemos compreender como esses dois conceitos estão atrelados no cotidiano escolar.

Segundo Diniz (2011), a formação de professores na graduação, bem como a formação continuada, ambas não têm se mostrado suficientes na preparação dos docentes para o processo inclusivo de fato nos ambientes de ensino. Ainda que os professores tenham presente o discurso da necessidade de inclusão, estes se veem perdidos diante das “situações problemas” enfrentadas no cotidiano escolar.

Nascimento, Freitas e Araújo (2016) apontam que a proposta de escolas inclusivas em nossa sociedade soa como utopia, já que as políticas públicas educacionais são elaboradas para manutenção da sociedade capitalista existente. Importante ressaltar que a sociedade a qual estamos inseridos é marcada por acontecimentos históricos que reforçaram o pensamento preconceituoso que vem sendo enraizado por muitas gerações.

Além do preconceito frente a diversidade, também nos deparamos com a desvalorização docente frente a sociedade a qual pertencemos. Gatti (2021), traz reflexões a respeito da

movimentação que vem ocorrendo há alguns tempos em prol da valorização do trabalho docente, como por exemplo a Lei nº 11.738/2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica. Essa é apenas uma das ações que visa reduzir o quadro de precariedade nas condições de trabalho e as dificuldades relatadas por professores da educação básica, uma vez que a procura por cursos de licenciatura vem se reduzindo a cada ano.

O Ministério da Educação (MEC), por meio sobretudo da CAPES, vem trabalhando em programas e ações com o objetivo de problematizar a formação docente, olhando também para as metas do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Políticas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 e o Residência Pedagógica (RP) iniciado em 2018, foram elaboradas com a perspectiva de pensar a melhoria da qualidade da educação e articulação entre a educação superior e a educação básica. Ambos os programas são coordenados pela Capes/MEC, visando promover a articulação entre a teoria e a prática docente, com a possibilidade de bolsa esses programas tornam o curso de licenciatura mais atrativo ao acadêmico (Gatti, 2021).

Com esse movimento intenso de mudanças nas legislações educacionais a Resolução CNE/CP 02 de 2019, “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Esse documento apresenta-se com o mesmo viés presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, o desenvolvimento de competências gerais para o trabalho docente (Brasil, 2019). A Resolução CNE/CP 02/2019¹⁹, não se encontra em vigor devido a pandemia instaurada pela Covid-19. No entanto, nesse ano de 2023 as instituições de ensino superior devem adequar os currículos para a proposta presente nesta Resolução (Gatti, 2021).

De acordo com Kuenzer (2022), as políticas educacionais atuais, pautadas nos pressupostos neoliberais, voltadas para a formação docente visam formar um profissional flexível, que se adapta a mudanças, sendo esse o profissional ideal para formar o cidadão com competências essenciais para a vida em sociedade e não prioriza a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

¹⁹Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Nessa perspectiva, questionamos, como as políticas educacionais de formação docente estão articuladas com o contexto da diversidade? Partimos do pressuposto, como assegurado na Constituição de 1988, que a educação pública é um direito de todos voltada para sujeitos heterogêneos, ou seja, indivíduos com histórias diversificadas, diferentes ritmos de aprendizagem, de interesses e de necessidades. Tendo em mente os agravantes da falta de recursos, da falta de formação continuada dos professores e das turmas numerosas nas instituições da educação básica, consideramos que a formação docente está atendendo um viés quantitativo, agravada pela expansão de curso na modalidade da Educação à Distância (EAD), com uma formação aligeirada. Fragmentado e enfraquecendo teoricamente a formação docente, em específico na temática abordada neste estudo. Esse direcionamento se encontra relacionado a influência do capital no sistema educacional, que propaga o favorecimento qualitativo da educação, mas não atende ao cenário nacional, por visar manter o controle do capital.

Desenvolvimento / Fundamentação teórica / Metodologia

Com a implantação das novas políticas e programas para a formação de professores, sejam iniciais ou continuadas, ainda percebemos muitas dificuldades quando se trata de inclusão dos alunos considerando suas especificidades no sistema de educação básica. Desse modo, entendemos essa temática com suma importância a ser pesquisada e divulgada, visando propiciar uma melhor inclusão dos alunos nas instituições de ensino.

No de 2008 foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Essa legislação configura em importante marco para a educação especial, pois a partir desse documento foram elaboradas políticas públicas educacionais com um viés mais inclusivo. Além da garantia do atendimento educacional especializado no contraturno escolar, buscando complementar ou suplementar os conteúdos segundo as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) (Brasil, 2008).

Para desenvolver essa pesquisa foram selecionados alguns autores contemporâneos, como, Diniz (2011), Gatti (2021), Rodrigues (2019) e o clássico Vigotski com o aporte da Teoria Histórico-cultural desenvolvida por meio de seus estudos e que permite respaldar a perspectiva educacional inclusiva. Como aporte documental selecionamos algumas das principais legislações que norteiam a formação docente como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. Sendo a legislação responsável pela consolidação da

estrutura educacional escolar, caracterizando cada modalidade de ensino. Essa legislação é uma referência na área da educação, sendo utilizada até os dias atuais, esta já passou por várias alterações ao longo dos anos (Gatti, 2021).

A década de 1990, considerando a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi marcada por movimentos de maior elaboração de políticas públicas educacionais, visando o cumprimento do estabelecido pela Carta Magna que coloca a educação como direito de todos, voltadas tanto para a educação básica como para a formação docente. Foi nesse ano que ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Essa conferência bem como outras de abrangência internacional são responsáveis por nortear a elaboração de novas políticas públicas educacionais. Como marco para esse período podemos destacar a publicação da LDB de 1996.

Como aponta Rodrigues (2019), as reformas que aconteceram neste período baseava-se nos novos modelos de produção, assim priorizava as condutas de autonomia, polivalência e flexibilidade. Essas características eram de relevância para a formação do indivíduo para adentrar no mercado de trabalho, buscando promover a adequação que o sistema capitalista exigia. O olhar voltado para a formação docente era com esse mesmo mecanismo técnico e flexível.

A LDB de 1996 em seu Art. 43, estabelece no item VI, que a universidade deve, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (Brasil, 1996, p. 14). Como apontado por Diniz (2011), o conceito de inclusão e as políticas públicas educacionais que garantem os direitos de educação e para todos está presente nos conhecimentos adquiridos pelos professores, no entanto esse conhecimento não se faz suficiente para que aconteça de fato a inclusão dos alunos.

Segundo a Lei nº 12.014, de 2009, que altera o art. 61 da LDB, “com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”. São considerados profissionais da educação escolar básica;

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009, p. 01).

A Lei nº 13.415, de 2017 trouxe as seguintes alterações na LDB a respeito da formação dos profissionais da educação.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender [...] “a formação técnica e profissional”. V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017, p. 03).

Essa alteração na legislação no ano de 2017 configura um retrocesso para a educação, pois encontramos a possibilidade de profissionais atuarem na educação com notório saber reconhecido para a formação técnica e profissional. Essa formação de caráter técnico e profissional prioriza o ensino aligeirado para o mercado de trabalho e não enfatiza a importância do ensino pautado em conhecimentos científicos, além de desconsiderar toda a formação sistemática dos cursos de licenciatura.

A Resolução CNE/CP 02 de 2015, é o documento que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, p. 01). Nesta Resolução encontramos o viés inclusivo de respeito à diversidade, pautando-se em conhecimentos científicos e na articulação do contexto educacional com as dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas (Brasil, 2015). Nota-se que a Resolução 02/2015 apresenta o viés inclusivo das políticas subsequentes à PNEEPEI de 2008, no entanto, a formação de professores com olhar voltado para a diversidade, se faz rasa na hora de pensar e incluir os alunos nas atividades da prática escolar.

Trazendo mudanças para a formação docente, foi publicada a Resolução CNE/CP 02/2019, com os mesmos princípios encontrados na BNCC, esse documento estabelece novas diretrizes para os cursos de formação docente, as licenciaturas. Com a Resolução 02/2019 da BNC-formação, a proposta inclusiva que já enfrentava percalços, ficou com o conhecimento científico proposto voltado para as habilidades e competências dos professores. Assim, um ensino fragmentado e pobre de base teórica científica dificulta ainda mais os processos inclusivos dos alunos na educação básica. Dessa forma, a responsabilidade cairá na figura do professor por não conseguir promover a inclusão que o aluno necessita, ou seja, o professor não desenvolveu as habilidades e competências necessárias para a inclusão dos alunos atendendo suas singularidades.

A LDB se configura em uma legislação de suma importância para a educação como um todo, assegura em seu Art. 3, que deve haver: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996, p. 07). Dessa forma, a escola deve possibilitar o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, identificando as singularidades dos indivíduos para assim viabilizar as possibilidades efetivas segundo a necessidade do aluno.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, garante os direitos e proteção às crianças e adolescentes. Apontando em seu Parágrafo único, que os direitos de toda criança e adolescente, deve ser garantido sem discriminação de raça, sexo, religião ou crença, deficiência, condição econômica ou qualquer situação de diversidade entre os sujeitos (Brasil, 1990). Nesse contexto, a diversidade deve ser respeitada, e na escola os alunos podem socializar e conviver com novas culturas, religiões, enfim com a diversidade, logo esse cenário é fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

A proposta de educação inclusiva engloba todos os alunos, visando socialização e interação com seus pares, sem distinção. Assim, o sistema educacional deve incluir a todos para que ninguém se encontre segregado da vida social e educativa no contexto escolar. Contudo, assegurar o promulgado na legislação é um desafio a ser superado, tendo em vista que a elaboração e desenvolvimento de tais legislações envolve questões maiores, como as de ordem econômica, política, social e cultural.

Nesse contexto, enfatizamos o predomínio do viés neoliberal nas políticas educacionais, cabendo “[...] aos professores o papel de executores das políticas, marca característica do Estado neoliberal vigente que transfere a execução das políticas sociais, entre elas a educação, para a sociedade, preservando seu papel regulador e normatizador (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p.1348). Dessa forma, entendemos que as políticas públicas educacionais e o Estado não oferecem suporte para o professor promover a inclusão dos alunos e trabalhar com as diversas especificidades do indivíduo.

Com a proposta da BNC-Formação os conteúdos teóricos, articulados com a fundamentação prática, serão ainda mais reduzidos, dando ênfase a prática educacional, ou seja, o saber fazer, formando profissionais como meros técnicos de ensino. Essa formação rasa de “[...] aprofundamento nos conhecimentos científicos teóricos e práticos que envolvem a educação e a ênfase na formação de competências e habilidades socioemocionais e cognitivas

[...] (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p.1349), resultam na formação do professor prático e flexível na resolução dos problemas cotidianos escolares.

Já a formação do docente crítico, consciente do processo histórico ao qual pertence e emancipado para selecionar os conhecimentos científicos mais condizentes com a realidade dos alunos e da escola a qual está atuando, fica esquecido. Logo, desconsidera a formação humana, em específico do indivíduo reflexivo e crítico.

Resultados e Discussão

Os avanços, em especial, na legislação, são inegáveis, entretanto, a aplicação das políticas de formação para a diversidade ainda enfrenta desafios e limitações, tais como: escolas não preparadas, turmas numerosas, currículos inadequados, e professores sem a devida formação para atuar considerando a diversidade.

Embora a legislação brasileira tenha avançado dentro dos padrões internacionais, percebe-se que as leis e diretrizes políticas fixam normas, mas não garantem as condições necessárias para o seu cumprimento. Existem inúmeras barreiras que impedem que a educação inclusiva se torne realidade no dia a dia das escolas. Pensar a escola para e na diversidade no atual modelo escolar brasileiro é um desafio permanente, pois a escola e o docente precisam estar preparados para de fato lidarem com toda a diversidade presente em sala de aula.

Percebe-se que os marcos regulatórios asseguram o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, mas sabemos que não é pela força da lei que se faz inclusão. Ela tem, sem dúvida, um papel importante, na medida em que estabelece parâmetros e garante direitos. Mas, sem oferecer as condições necessárias, inclusive em relação a recursos financeiros, não produz os avanços necessários para sua efetivação.

As políticas públicas voltadas para a formação dos professores são essenciais e precisam incluir, na prática, ensinamentos que contemplem o respeito às diversidades que existem em sala de aula. O professor precisa receber uma formação que seja também inclusiva e centrada na diversidade. Para Reis (2013, p. 142), “essa questão ainda é um grande desafio para a implementação e concretização de práticas pedagógicas capazes de colocar em evidência a diversidade como ponto de partida para uma educação inclusiva”, visto que a formação de professores, cada vez mais intensificam o modo de produção econômico do capitalismo.

Com as novas competências exigidas pelo capitalismo requer um novo tipo de “profissional”, capaz de ajustar-se às diferentes formas de trabalho e de tornar-se polivalente. Assim, sabe fazer um pouco de cada “coisa” não se especializando em nenhuma. Nessa perspectiva, os conhecimentos científicos e práticos seriam distribuídos de maneira desigual,

sugerindo a defesa do dualismo educacional como forma de contínua exclusão das classes trabalhadoras. Como se percebe, a escola pode contribuir para acentuar as diferenças de classes como nos sugere Marx e Engels:

A escola por sua vez constitui-se historicamente como uma forma de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo ser humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização elaborada a partir da cultura de uma classe social (Marx e Engels, p.79).

Defendendo o princípio da flexibilidade do trabalho, a educação para o capital prioriza a polivalência. Kuenzer (2002, p. 88) relata que, “Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade”. Na perspectiva do capital, a polivalência poderia ser apenas a ampliação de tarefas, podendo acentuar ainda mais a exploração, não consistindo na totalidade politécnica necessária aos trabalhadores.

Nessa lógica, a formação de professores não precisa de teoria, precisa de oficina, daí a defesa do professor executor de tarefas e flexível. Ele precisa aprender com a reflexão sobre a prática. Para essa teoria, “Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão” (DUARTE, 2010, p. 42).

Considerações finais

A par de tantos desafios, para que haja uma política voltada para a diversidade, verdadeiramente inclusiva, ainda há um longo caminho a percorrer, seja na avaliação e ou na adequação das condições dos estabelecimentos de ensino, seja na forma de assegurar os recursos financeiros, no apoio pedagógico, nas mudanças curriculares, ou, em especial, na formação continuada dos professores que fazem parte desse processo.

Compreendemos que a formação de professores deve ser garantida por diretrizes que assegurem o acesso ao conhecimento científico teórico fundamental para nortear a ação prática docente. A formação continuada deve ser periódica atendendo as necessidades dos professores e investindo para desconstruir as principais barreiras que os abalam. Para assim, pensar em uma educação mais inclusiva que abarque a todos os alunos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 02 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017pdf/70431-res-cne-cp-00203072015-pdf/file>. Acesso em 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em 10 fev. 2023.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, 2022.

DINIZ, Margareth. Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão. **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, p. 39-55, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/230>. Acesso em: 18 jan. 2023.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Diversidade**. Porto: 7Graus, 2023a. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diversidade/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Inclusão**. Porto: 7Graus, 2023b. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusao/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DUARTE Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Disponível em: Acesso em: 07 de setembro 2023.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, p. 1-17, 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. **Revista Paradigma**, v. 43, Edição Temática 3, p. 75-92, 2022.

MARX e ENGELS. **A ideologia alemã**. Portugal, Martins Fontes, s.d. 17 ROUPÉ e TANGUY. Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na Empresa. Campinas, Papyrus, 1994.

NASCIMENTO, Hiata Anderson; FREITAS, Alex Canal; ARAÚJO, Alexandre Fraga de. Cidadania e inclusão: Desafios para a formação docente. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 13, n. 24, p. 128-137, 2016. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181630>. Acesso em: 18 jan. 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013

RODRIGUES, Adriana Aparecida. Educação e Formação Docente no Contexto Socioeconômico e Político Brasileiro. *In*: RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000**: a perspectiva da UNESCO. Paranavaí: EduFatecie, 2019. p. 53-68.

DESIGUALDADE SOCIAL E VULNERABILIDADE NA ADOLESCÊNCIA: ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÃO

Rosa Da Conceição Nascimento

Resumo: A desigualdade é o principal fator da vulnerabilidade que ainda atinge grande parte da população brasileira, sobretudo na adolescência. Nesta fase da vida, tal vulnerabilidade pode se manifestar tanto dos elementos que a compõem quanto nas construções sociais que a cercam. Diante desta problemática, é de suma importância refletir e intervir, para que as políticas públicas de inclusão sejam fortalecidas, a fim de promover o avanço do desenvolvimento humano e social, como propõe este artigo, que tem como objetivo central: discutir a vulnerabilidade na adolescência sob uma perspectiva histórico-crítica, fundamentada em estudos tradicionais e contemporâneos. Como processo metodológico, esta abordagem se fundamentou na pesquisa bibliográfica, empregando reflexões e análises como instrumentos-chave. Esse método viabiliza um aprofundamento de uma situação específica por meio da seleção criteriosa de materiais, da coleta de dados relevantes, da leitura crítica e da compreensão aprofundada dos conteúdos estudados. Como conclusão, foi possível observar que a adolescência é uma fase da vida caracterizada por sua dinamicidade. Ela se inicia com importantes mudanças físicas e cognitivas, culminando em um período em que os indivíduos desenvolvem objetivos pessoais mais claros e participam de maneira mais efetiva nos âmbitos social, profissional e econômico. Essa transição é fundamental para o crescimento e o desenvolvimento dos adolescentes, e compreender as questões de vulnerabilidade que podem afetá-los durante essa fase é crucial para promover seu bem-estar e sucesso futuro. Em relação à vulnerabilidade, foi possível concluir que ela se manifesta de maneira complexa e multifacetada, muitas vezes enraizada em contextos controversos. Por fim, reflete sobre a importância de compreender os fatores que geram vulnerabilidades sociais e, a partir desse entendimento, buscar soluções eficazes.

Palavras-chave: Desigualdade e Vulnerabilidade, Adolescência, Inclusão social.

Introdução

Desigualdade e a vulnerabilidade são fatores cruciais no desenvolvimento humano, psíquico e cognitivo. Em se tratando da adolescência, o impacto pode ser ainda maior, por ser uma fase da vida propensa às mudanças e transformações (Matto, 2021).

Nesta perspectiva, é importante considerar a adolescência como uma fase em que ocorrem mudanças psicológicas importantes, assim como a vulnerabilidade psicológica que pode ser agravada por experiências traumáticas, falta de apoio emocional ou problemas de saúde mental que não tratados podem interferir em toda trajetória pessoal e social do indivíduo.

Nesse sentido, é importante reconhecer as disparidades sociais que envolvem os adolescentes e trabalhar para criar uma sociedade mais justa e equitativa. Isso envolve não apenas abordar a desigualdade econômica, mas também abordar questões de acesso à educação, serviços de saúde, oportunidades de emprego e igualdade de direitos para garantir que todos os indivíduos, independentemente de seu contexto socioeconômico, tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente e alcançar seu potencial. É diante dessa emblemática que este estudo se constitui. O objetivo é discutir a vulnerabilidade na adolescência sob uma perspectiva histórico-crítica, fundamentada em estudos tradicionais e contemporâneos, tomando como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, a partir de pesquisa, reflexões e análises de documentos relevantes sobre a temática.

O trabalho está organizado em quatro partes principais, a primeira refere-se às desigualdades e vulnerabilidades na Adolescência, a segunda reflete as vulnerabilidades psíquicas na fase da adolescência, a terceira discute os desafios de ser adolescente no Brasil, por fim, a quarta apresenta algumas discussões e considerações.

Desigualdades e Vulnerabilidades na Adolescência

A adolescência é, sem dúvida, uma fase da vida repleta de desafios e transformações. Quando inserida em um contexto de desigualdades e vulnerabilidades, esses desafios podem ser ainda mais complexos e impactantes.

Philippe Ariès, em sua obra “A história social da infância e da família” (1989), faz uma contextualização das etapas da vida humana. Inicialmente, o autor discute a ausência da infância no contexto das sociedades conservadoras dos séculos XVI e XVII, tendo em vista que a sua passagem “pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Ariès, 1989, p. 10).

Philippe Ariès discute a ausência da infância como a entendemos hoje nas sociedades conservadoras, destacando como a percepção da infância mudou ao longo da história, culminando na ideia moderna de infância como uma fase distinta e importante da vida. De acordo com o autor (1981), a criança era tratada como um animal de estimação, que enquanto pequena era amada, por parecer um brinquedo, e quando crescia, era tirada da sua família e levada para assumir atividades junto aos adultos, consideradas, inclusive a extensão do adulto, de modo que não podiam conviver e brincar com outras crianças da mesma idade.

Nesse contexto, as crianças eram inseridas precocemente na sociedade dos adultos, muitas vezes realizando tarefas que exigiam responsabilidades, trabalhando ou contribuindo

para a economia familiar. Esse processo de socialização precoce fazia com que os laços entre as crianças e suas famílias fossem menos desenvolvidos, e a infância como a entendemos hoje, com um período de vida dedicado ao desenvolvimento, à educação e ao brincar, não era uma característica proeminente dessas sociedades conservadoras.

Esta realidade, pelo que discute o autor, gerou grandes consequências na vida das pessoas e na sociedade de modo geral, inclusive no seu desenvolvimento intelectual acarretado pela falta de oportunidade de estudos. Dessa forma, as crianças eram tratadas como pequenos adultos. Eram privadas da sua infância e obrigadas a assumirem compromissos que não condizem com a sua idade.

Philippe Ariès argumenta que a mudança significativa na concepção da infância começou a ocorrer no final do século XVII, e essa transformação foi influenciada em parte pelo surgimento da escolarização das crianças e dos jovens. A escolarização marcou um ponto de virada importante na história da infância e teve várias implicações:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1981, p. 11).

Por um lado, essa mudança possibilitou às crianças a oportunidade de conviver e de aprender umas com as outras, embora os processos pedagógicos da época fossem bastante escravizadores. Por outro, formou-se adultos escravos do sistema, tendo que seguir regras e agir conforme lhes era imposto, como Ariès (1981) afirma.

Voltando para a adolescência, Ariès cita outros autores para discutir sobre essa etapa em uma abordagem das idades da vida. O autor a chama de terceira idade e diz que é o período do desenvolvimento.

"Depois segue-se a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 anos... e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar, disse Isidoro. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural. E por isso a pessoa cresce nessa idade toda a grandeza que lhe é devida pela natureza". [O crescimento, no entanto, termina antes dos 30 ou 35 anos, e até mesmo antes dos 28. Certamente devia ser ainda menos tardio numa época em que o trabalho precoce mobilizava mais cedo as reservas do organismo]. (Ariès, 1981, p. 36).

A adolescência é uma etapa da vida que apresenta distintos fatores no desenvolvimento humano, se inicia logo cedo e se prolonga por quase duas décadas, mesmo em um contexto em que os organismos das pessoas eram estimulados pelo trabalho precoce que desenvolviam, como era o caso das crianças, que eram colocadas para desenvolverem as mesmas atividades que os desenvolviam.

Em uma análise feita em uma pesquisa com um grupo de meninas de Samoa, Margaret Mead, traz várias perspectivas da adolescência. Inicialmente, a pesquisadora apresenta adolescência como uma fase tranquila da vida, em que não há tantas preocupações, mas uma trajetória de descobertas e afirmações. Posteriormente, Margaret discute questões que divergem, de certa forma, com a ideia de liberdade, como preocupação com o casamento.

Com a exceção de alguns casos [...] a adolescência não representava um período de crise e estresse, mas era, ao contrário, uma época de desenvolvimento ordenado de um conjunto de interesses e atividades cada vez mais maduros. As ideias das meninas não eram perturbadas por nenhum conflito, não eram abatidas por nenhuma ambição remota. Viver sendo uma garota com muito amantes pelo máximo de tempo possível e então se casar na própria vila, perto de seus parentes, e ter muitos filhos – essas eram ambições uniformes e satisfatória (., p. 87)

A observação de que as expectativas sociais e culturais podem influenciar a experiência da adolescência, especialmente para as meninas, é válida e reflete uma preocupação importante sobre a pressão social e as normas de gênero que podem ser impostas às pessoas durante essa fase de vida.

Muitas sociedades têm expectativas tradicionais de gênero que incluem a ideia de que as meninas devem se casar e assumir responsabilidades familiares em uma idade relativamente jovem. Essas expectativas podem criar pressões significativas sobre as adolescentes, limitando sua liberdade e suas oportunidades de explorar outras áreas de suas vidas, como a educação, carreira e autodescoberta.

É importante reconhecer que as experiências da adolescência podem variar amplamente de acordo com o contexto cultural e social. Em algumas culturas e comunidades, as expectativas em relação às meninas podem ser mais restritivas do que em outras. No entanto, há um crescente reconhecimento global da importância de garantir que as adolescentes tenham a oportunidade de tomar decisões informadas sobre suas vidas, incluindo a escolha de quando

ou se desejam se casar, e que tenham acesso a educação e apoio para alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

Para discutir sobre a adolescência, Rappaport (1981), em uma análise das características gerais dos principais períodos do desenvolvimento humano, apresenta o pensamento de Piaget em relação às fases da vida. “Ao longo de sua vida Piaget observou que existem formas diferentes de interagir com o ambiente nas diversas faixas etárias. A estas maneiras típicas de agir e pensar, Piaget denominou estágio ou período” (Rappaport, 1981, P. 63).

De acordo com a pesquisadora, enquanto na fase anterior à adolescência, a inteligência da criança apresenta limitações que estão ligadas à necessidade de situações concretas da realidade, na adolescência, esta limitação deixa de existir “o sujeito será então capaz de formar esquemas conceituais abstratos (conceituar termo como amor, fantasia, justiça, esquema, democracia,) e realizar com eles operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhe dará, sem dúvida, uma riqueza imensa em termos de conteúdo e de flexibilidade de pensamento” (1981, p. 74).

Ou seja, está mais consciente e atento às questões sociais pertinentes ao seu contexto. Além disso, nesta fase, pelo que Rappaport discute, o indivíduo começa a assumir o seu papel de cidadão na sociedade, sendo sujeito de suas ações. “Torna-se consciente de seu próprio pensamento, refletindo sobre ele a fim de oferecer justificações lógicas para os julgamentos que faz” (Rappaport, 1981, p. 74).

Em uma análise freudiana, a adolescência está relacionada à puberdade, em que ocorre várias mudanças, tanto físicas quanto biológicas e psicológicas. Para Freud, esta fase da vida humana ocorre entre 13 e 18 anos de idade. É nesta etapa da vida, conforme o psicanalista, que as coisas começam a fazer sentido na vida do adolescente. Há uma identificação maior com o que desenvolve, em uma reorganização do psíquico e do social.

De acordo com a Lei **8.069, de 13 de julho de 1990**, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil, considera-se adolescente o indivíduo que tem entre 12 e 18 anos. Em casos excepcionais, o estatuto se aplica até 21 anos de idade, conforme disposto na lei. Ainda conforme a lei, é considerado menor, indivíduos com até 18 anos. Uma fase de grandes vulnerabilidades, inclusive psíquicas.

Vulnerabilidades psíquicas na fase da adolescência

A vulnerabilidade psíquica pode ser compreendida, no contexto do complexo de Édipo, criado e discutido por Freud (1925/1996; 1925), como a incerteza, a insegurança e a instabilidade, quando relacionada à necessidade de proteção e autoafirmação, tendo como referência, no caso da menina, a figura do pai e, no caso do menino, a figura da mãe. Em um situação de entrelaçamentos, pode-se presumir que isso ocorre também na figura da sociedade.

Em Schnitzler (2001), essas reações psicossociais gera um descontrole emocional, de forma que, lidar com o “óbvio do imprevisto”, assim como lidar com o “imprevisto do óbvio” parecem situações distintas. Ou seja, há uma instabilidade emocional que confunde o pensar, o agir e o sentir e pode atingir qualquer pessoa, independentemente da idade. Sendo assim, a vulnerabilidade psíquica pode ser compreendida como o adoecimento da mente, causado pelas instabilidades, pelas incertezas e inseguranças e pelas pressões psicossociais, geradas pelo próprio sistema ao qual o indivíduo está inserido.

Assim, as vulnerabilidades psíquicas na adolescência podem ser decorrentes tanto dos elementos que as constituem, como também das construções sociais em torno dessas fases, como apresenta Mattos (2021), “se pensar que a personalidade é um conjunto de identidades mutáveis para lidar com o mundo, você verá que o amadurecimento acontece em ciclos de idas e vindas, de transpor e incluir camadas anteriores” (Mattos, 2021, p. 204). O autor questiona inclusive se as influências dessa construção não estariam ligadas à insegurança e instabilidade ao longo da vida do indivíduo quando “tudo aquilo que aprendemos na infância é questionado, rechaçado e até hostilizado, e anos depois acabamos reincorporando o que foi rejeitado (Mattos, 2011, P. 204).

Dessa forma, a vulnerabilidade psíquica na adolescência pode ser entendida como a imaturidade emocional e a incapacidade de lidar com ela de forma equilibrada. “Essa fase é especialmente emblemática no processo de amadurecimento emocional. É quase uma reedição da primeira fase, mas tomando a cultura e a sociedade mais ampla como o fio condutor da própria relação com o mundo” (Matto, 2021, p. 206).

É importante refletir também outras fontes de vulnerabilidades psíquicas como as condições de risco. A esse respeito, o Conselho Federal de Psicologia (2001) aponta alguns fatores:

[...] pessoal e social, incluindo os usuários de drogas, adolescentes em conflitos com a Lei, adolescentes institucionalizados”, (p. 14). Essas situações fazem parte do cotidiano em nosso país, envolvendo milhares de adolescentes e jovens e tornam-se

um desafio para uma atuação crítica e comprometida, do profissional de Psicologia, diante de um contexto tão complexo e contraditório (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2001, p. 14).

Ou seja, em um contexto de controvérsias, em que a desigualdade é o principal fator de vulnerabilidades, velada nos modos como as pessoas acessam os direitos, sendo que uma parcela dessa população é mais privilegiada do que a grande maioria, esses fatores são elementares.

Os desafios de ser adolescente no Brasil (aspectos históricos, demográficos, desigualdades étnico-raciais e de gênero, etc.)

Diante das discussões feitas anteriormente sobre as vulnerabilidades psíquicas na adolescência e juventude, onde se considerou que fatores socioeconômicos, políticos, religiosos e culturais geram vulnerabilidades, consideramos necessário refletir, nesta seção “ser jovem no Brasil”, sobre o contexto das novas gerações, bem como do sistema que lhe é imposto.

Uma questão voltada para os desafios de “ser” em uma país marcado por insegurança, como de violência, renda, condições precárias de saúde, educação, informação e relações fragilizadas poderia ser aplicada para todos os segmentos da sociedade, no entanto, em se tratando da juventude, que em todas esses aspectos são as mais atingidas, principalmente no que se refere aos quesitos étnico-raciais e de gênero é muito mais emblemático. Esse peso é mais forte na juventude por essa ser uma fase de descobertas, de construções e afirmações.

Em pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020 23% da população brasileira era de jovens entre 15 e 29 anos, o que equivalia a mais de 45 milhões de pessoas. Conforme o censo, essa população carrega acentuadas diferenças regionais, étnicas e sociais. A maior concentração está nas regiões norte e nordeste, com 28% e 26%, respectivamente, a maioria vive em família com “renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo (61,9%)”, de acordo com Unicef (2021). Entre os jovens e os adolescentes negros e indígenas, o percentual de pobreza é ainda maior (BRASIL, 2020). 26% de entrevistados dessa população não estava estudando. Com a pandemia da Covid-19, esses dados foram ampliados, passando de 26% para 36% o percentual de jovens fora da escola. “Entre os jovens de 15 a 17 anos, o número saltou de 32% para 68%” (Cepedisa, 2022, p. 90).

Pelo que as pesquisas apresentam, as regiões carentes são as que mais concentram jovens e adolescentes, sendo que entre os jovens e os adolescentes negros e indígenas a situação de escassez de recursos para viver é ainda mais agravante, o que nos faz refletir sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para esta realidade, tendo em vista que estes dados

revelam uma situação bem peculiar do país, que tem repercutido ao longo da sua história. Outro fator a ser considerado é a condição de moradia dessa população. “Se uma média de 89,6% domicílios particulares permanentes urbanos brasileiros têm acesso à rede de água, cai para 82,7% a média das crianças e adolescentes que contam com este acesso” (Brasil, 2006).

Outro dado relevante é referente ao desemprego dessa população no Brasil. A pesquisa mostrou que com a pandemia a taxa subiu consideravelmente, e que os mais atingidos foram os jovens pretos, ficando em primeiro lugar com 17,8%, os jovens pardos em segundo com 15,4% e os jovens brancos em terceiro com 10,4% (Cepedisa, 2022).

Contudo, esses não são os principais problemas sociais brasileiros que atingem a juventude. Pesquisadores apontam que entre os trabalhadores jovens, os negros e as mulheres são os que mais enfrentam desigualdade salarial e de números de horas trabalhadas (Cepedisa, 2022). Esses dados revelam que ainda no século 21 depois de tantas lutas e consolidação de leis de apoio e amparo à pessoa, a desigualdade de classe ainda rege a sociedade.

A falta de segurança é outro fator que atinge a juventude desse país. De acordo com a Unicef (2021), a violência tem ceifado muitas vidas jovens. Pesquisa realizadas com os jovens e adolescentes pela Instituição mostrou a falta de segurança ocupa o terceiro lugar depois da corrupção e da discriminação racial, ameaçando de forma mais dilacerante a juventude com menor escolaridade e menor renda, 60% e 58%, respectivamente UNICEF, 2021).

Em meio a todas essas emblemáticas surge ainda a falta de informação. Isto significa que, mesmo diante do avanço tecnológico e informacional que a internet propicia, as condições de acesso e interação em rede de forma plena continuam sendo um privilégio dos ricos. De acordo com artigo publicado em 2022 pelo Portal “G1”, menos de um terço da população tem acesso pleno à internet.

Essa informalidade não está relacionada apenas à falta de acesso físico à rede, mas também ao modo como são acessadas e consumidas as informações, o que implica na necessidade de projetos e políticas públicas que garantam, além dos dispositivos tecnológicos, uma formação em letramento digital. Este ponto será retomado em capítulos posteriores.

Esses dados respondem, por si só, à questão inicial “o desafio” de “ser” jovem no Brasil. De todo modo, vale ressaltar, existem outras situações que acarretam ainda mais o significado de ser e estar como jovem em uma sociedade como a brasileira. No entanto, como pesquisadoras, neste estudo direcionamos os trajetos para a inclusão e alfabetização midiáticos.

O adolescente e a internet, desafios e perspectivas

As reflexões feitas na seção anterior acerca dos desafios de ser jovem no Brasil no que se refere ao acesso à informação são base fundamental para esta discussão sobre “o jovem e a internet”. Porém, outras questões fundamentais nos interpelam a buscar um aprofundamento destas temáticas, sobretudo com o olhar para as novas gerações, tidas como digitais, ou, os jovens que nasceram no contexto da cibercultura, que de certa forma tem maior facilidade com os meios.

Apesar da facilidade do manuseio dos aparatos tecnológicos, Pheula e Souza (2016) destacam que esta geração apresenta falta de expressividade na comunicação verbal, dificultada pelas tecnologias, o que pode causar divergências com as gerações antecedentes. Trata-se de uma geração que vem se adaptando a uma forma de vida que valoriza o diálogo à distância em detrimento do presencial. Pela facilidade que a comunicação na internet traz, sendo síncrona (em tempo real) ou assíncrona (os atores da comunicação se manifestam em tempos diferentes), dialogam mais com o estilo de vida dessas pessoas, que não estão muito focadas em determinado meio (Castells, 2005).

Sobre os aspectos positivos desta nova realidade, destaca-se a modificação que a tecnologia pode proporcionar na vida do indivíduo, sendo uma delas a forma de ver o mundo. Um exemplo disso consiste na possibilidade de um indivíduo conhecer um lugar de forma virtual, sem necessariamente sair de onde está. Nessa lógica, a internet pode aproximar pessoas e espaços, mesmo que estando distante fisicamente. (Pheula e Souza, 2016).

Outra possibilidade que a internet apresenta consiste no compartilhamento de conhecimento, bem como no acesso às informações de diferentes locais do mundo. Além disso, Pheula e Souza (2016) evidenciam que a familiaridade com a tecnologia faz com que as gerações supramencionadas possam se manifestar nas mídias digitais, fazendo da internet um dos meios de comunicação de massa mais utilizados. Com isso, elas estão conectadas e interagem com maior frequência nos ambientes digitais, podendo se posicionar perante seus emissores.

Pheula e Souza (2016) destacam que estas pessoas ficam 24h na internet, tendo em vista que estão com os dispositivos ligados o dia e a noite. No entanto, quando questionadas sobre esta questão, dizem passar entre 4 a 6 horas seguidas conectados, geralmente no período da tarde e da noite, chegando à madrugada. Isso faz com que tenham contato com uma grande quantidade de informação, de forma rápida e ininterrupta.

A inserção dessas gerações no ambiente virtual, trazida por Pheula e Souza (2016) aumenta ainda mais o consumo. Estando conectado à rede, tudo o que é propagado também é acessado e isto gera ansiedade, fome e até desejos por determinado produto, o que induz o indivíduo a comprá-lo. Com isto, presume-se que conteúdos transmitidos pelo meio digital podem influenciar na dinâmica social, bem como o modo de vida das pessoas, de modo geral, como afirma Sales (2011).

Isso significa que a internet com todo o aparato tecnológico foi pensada e criada para balançar as estruturas humanas e sociais de uma forma dinâmica. A interação em rede, que ocasiona encontros, reencontros e reinvenção, seja de espaço e tempo ou mesmo de simbologias, é resultado disso. É nesse contexto que a participação da juventude em rede se configura.

Falar de juventude e das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) implica em percorrer um território sempre em fluxo. A linguagem, por exemplo, é ressignificada pelos grupos juvenis e pela internet, o que pode ser percebido nos símbolos e palavras que ganham novos sentidos. (Sales, 2011, p. 02).

Ou seja, a internet revolucionou a vida das pessoas, tirando-as, de certa forma, da zona de conforto, tanto referente aos trajetos percorridos como também nas suas construções elementares de comunicação. Cabe à sociedade se inteirar sobre o que faz a juventude no ambiente virtual.

Oliveira e Sales (2011) explicitam que os jovens acessam a internet para fins diversos, que começa com o envio de mensagem, passando pelo entretenimento até o estudo. “Enviando mensagens, ouvindo músicas, fazendo ligações, jogando, se afirmando cada vez mais como uma mídia interativa capaz de mudar hábitos e costumes” (Oliveira; Lases, 2011, p. 12). De acordo com as autoras, a internet é vista também como um espaço de lazer, de descobertas e de trocas de conhecimentos.

O principal desafio relacionado ao adolescente e a internet é a possibilidade de acessar esse espaço e fazer bom uso dele. Nesse sentido, Prioste (2016) discute sobre a expansão do acesso à internet, o crescimento de empresas que atuam no meio digital e suas diferentes tentativas de captar a atenção do indivíduo, entendendo essa dinâmica como forma de opressão e dominação digital.

Contudo, como perspectivas, a Declaração de Incheon para a Educação 2030, adotada no Fórum Mundial em Educação de 2015, estabelece uma visão renovada da educação para os próximos anos, considerando que esta será a principal saída para a transformação.

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS (UNESCO, *et al*, 2015, p. 07).

A efetivação da agenda 2030 para a educação criada pela Unesco e outras organizações pode ser a principal saída para a inclusão e participação digital, a partir do acesso às tecnologias e o letramento midiático, sobretudo para os jovens das camadas mais vulneráveis.

Resultados e Discussão

Diante das pesquisas buscadas, refletidas e analisada, entende-se que a desigualdade surge como o fato preponderante, frequentemente oculta nas disparidades de acesso aos direitos. Isso resulta em uma parcela da população desfrutando de privilégios enquanto uma grande maioria enfrenta a não realização de direitos básicos consagrados na Constituição Federal, tais como saúde, moradia, educação e alimentação.

A vulnerabilidade, portanto, está intrinsecamente ligada às desigualdades sociais que permeiam a sociedade, exigindo ações políticas e sociais para abordar essas disparidades e promover um ambiente mais equitativo para todos os cidadãos.

Um caminho crucial é a implementação de políticas públicas que garantam o acesso a direitos fundamentais, conforme estabelecido na lei federal. Isso não apenas é uma obrigação do Estado, mas também uma forma de promover a justiça social e criar condições equitativas para todos os membros da sociedade.

Considerações finais

A desigualdade e vulnerabilidade são temas sempre recorrentes. Estudar essas temáticas é de fundamental importância para contribuir com o desenvolvimento humano e social, portanto, se configura como um assunto em desenvolvimento contínuo. Diante desta compreensão entende-se que os resultados de um estudo como este não se concluem, mas se pode apontar estratégias. Sendo assim, a referida pesquisa aponta como importante cuidado com o desenvolvimento de indivíduos distintos, a implementação de políticas públicas de inclusão social.

Referências

ARIÈS, Phillipe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; 1981.]

CASTELLS, Manuel. O caos e o progresso. SINPRO/RS. Porto Alegre, ExtraClasse, ano 10, n.89, p. 04-06, mar. 2005

Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário (CEPEDISA); Instituto Alana; 2022. [acesso em 2022 nov 12]. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/03/DOSSIE-INFANCIAS-E-COVID-19.pdf>.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME/ Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília – DF, 2006.

Vidas adolescentes interrompidas [livro eletrônico]: um estudo sobre mortes violentas no Rio de Janeiro / André Rodrigues, Raquel Willadino; ilustração Caíque Nonato. – Rio de Janeiro : UNICEF, 2021. 1,3 mb. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14811/file/vidas-adolescentes-interrompidas.pdf>. Acesso em: 01 de dezembro de 2021

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

PHEULA, Arieta de França; SOUZA, Eduardo Chaves de; Estudo sobre comportamento dos jovens das gerações Y e Z quando conectados à internet. Porto Alegre, 2016

PRIOSTE, C. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. São Paulo: edusp, 2016

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981 - 1982.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventudes, novas experimentações, conexões e interatividade. Texto apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba/ PR, jan. 2011

SOUSA, Motta Maria do Carmo. **As instituições de Champagnat e o jeito marista de educar: irradiação e atualidade** / Maria do Carmo Sousa Motta. – UMBRASIL, 2010.

COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: OS EFEITOS DA REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Renato Paulo
Karla Cristina Prudente Pereira

Resumo: Estamos passando por uma reforma na Educação Básica brasileira em nome de adequá-la às novas necessidades sociais. No entanto, para compreender as consequências dessa nova proposta pedagógica, precisamos analisar para além da aparência dos fenômenos e buscar suas origens, para tanto, nos fundamentamos no materialismo histórico-dialético para compreender a atual configuração do mercado de trabalho e as consequências de uma educação pensada na formação necessária para essa configuração. Nosso objetivo principal é desvelar o conceito de trabalho da nova proposta pedagógica. Compreendemos que o processo de reestruturação produtiva, que alterou o modelo de organização da produção, fez emergir a necessidade de um novo perfil de trabalhador e, dessa necessidade, novos ideais formativos passaram a ser estruturados. Verificamos que uma educação voltada apenas para o mercado de trabalho não tem compromisso com a formação integral do gênero humano e não fornece os subsídios para que ele compreenda a complexidade social em que atua.

Palavras-chaves: trabalho, projeto de vida, novo ensino médio.

Introdução

Estamos vivendo um momento de reformulação da Educação Básica brasileira, em vistas a adequar o processo formativo às novas demandas do mercado, vemos a incorporação de uma nova proposta pedagógica que pretende preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho.

Justamente pela defesa de que essas mudanças são necessárias para que a educação possa formar indivíduos capazes de obter o status de empregabilidade, nosso objetivo é desvelar o conceito de trabalho apresentado ao Novo Ensino Médio, tomando como pressuposto a grade curricular do componente *Projeto de vida*, para compreender que indivíduo pretende-se formar.

Para tanto, embasados no materialismo histórico-dialético, iniciamos refletindo sobre o conceito de trabalho em Marx e seguimos para compreensão do trabalho dentro do nosso momento histórico, o que requer desvelar o processo de reestruturação produtiva e o perfil de trabalhador que ela impõe.

A fim de alcançar nosso objetivo principal, analisamos o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), fazendo o recorte no componente curricular *Projeto de vida*,

justamente por entender que neste encontramos essencialmente o perfil de indivíduo que essa nova proposta de ensino pretende criar.

Fundamentação teórica

Reflexões sobre a categoria trabalho em Karl Mar

Concomitante a um processo histórico, o homem utiliza o trabalho para transformar a natureza e satisfazer as suas necessidades. Ao analisar a reprodução social, Marx (1958), em sua obra *O Capital*, desvela que é a partir do trabalho que os homens constroem sua vida material e produzem a si mesmos humanamente. Conforme o autor, o processo de trabalho:

[...] em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1985, Tomo I, p. 153)

Assim, a atividade vital do homem, que é produto da sua vontade livre e consciente, faz emergir a objetividade enquanto característica humana. O domínio da natureza nos coloca sobre a esfera do “ser genérico” e da determinação ontológica que define o ser social. Além disso, há uma intencionalidade no trabalho, um planejamento prévio que direciona nossas ações.

Verificamos que o trabalho, enquanto uma orientação voltada a um fim determinado em que há concentração física e articulação racional, é uma ação que pertence ao homem e nos distingue de outros animais. Na medida em que “[...] ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tende subordinar sua vontade. [...]” (MARX, 1985; Tomo I, p. 149-150).

Nessa perspectiva, os homens são definidos como seres organicamente sociais. Nossa consciência atua como um mecanismo para direcionar o propósito ao qual é dirigida, do mesmo modo, nos projeta como ser ativo na construção do mundo cultural e nos insere nas relações que compartilhamos.

Conforme destacado por Engels (2004), a transformação do mundo também perpassa a ação de outros animais, no entanto, nesse caso com ausência de intencionalidade. Por outro lado, o trabalho é uma resposta consciente e ativa do homem, para construir a realidade a partir de uma necessidade.

[...] o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 2004, p. 28)

Dessa forma, compreendemos que a atividade produtiva humana, como expressão de satisfazer necessidades, vincula-se a uma reprodução não apenas de si, mas da ontologia do ser social. Nessa proposição, a natureza torna-se objetividade social. Vemos que pelo trabalho realiza-se a humanização do mundo e dos indivíduos (MORAES et al., 2010).

Correlato a isso, quando analisa o sistema de produção capitalista na esfera comportamental do gênero humano, Marx (1985) demonstra que essa capacidade cognitiva se relaciona com a atividade vital. Entretanto, há uma inversão de valores, imposta pela dinâmica capitalista de privatizar os meios de produção, em que o trabalho deixa de ser o processo de hominização e é transformado em ferramenta para exploração e acumulação de capital. Analisando esse processo, nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, Marx (2004) denuncia que

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas [...] aumenta em produção direta a desvalorização do mundo dos homens [...]. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p. 80)

Assim, o trabalho passa a ser valorizado como instrumento operacional de alienação do capital. A estrutura produtiva fomenta um estranhamento do homem a si, impedindo que se reconheça como um ser genérico ao reduzir sua força de trabalho a uma mercadoria.

Daí resulta que o homem “[...] só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação e no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal” (MARX, 1993, p. 162).

Como resultado do processo de alienação do trabalho humano pelo capital, compreendemos que a consequência imediata é a alienação do homem pelo próprio homem. A reprodução histórica dentro da sociedade capitalista revela uma divisão entre o homem e seu próprio ser social. Logo, a alienação se apresenta através da base subjetiva em que a consciência reflete a realidade.

Por conseguinte, entendemos que o sistema capitalista transforma a força de trabalho em mercadoria e impossibilita a emancipação do gênero humano pelo trabalho. Uma vez que dentro do sistema, este trabalho é a forma de exploração da mais valia com objetivo de acumulação de riqueza e reprodução do capital.

Dessa forma, as relações de trabalho não são intencionadas pelo homem, mas pelo próprio capital que passa a exigir novas formas de trabalho e novos perfis de trabalhadores, a depender de suas necessidades. O processo de racionalização apresentado a seguir sintetiza essa análise.

A reestruturação produtiva e o perfil do trabalhador flexível

Para compreender as mudanças efetivadas na educação brasileira nos últimos anos e os novos ideais formativos difundidos, precisamos visualizá-la como parte de uma determinada sociedade e como uma instituição com possibilidade de formação dos indivíduos dentro de um projeto. Ou seja, para compreender os rumos da educação, precisamos entender que ela faz parte de um sistema produtivo e pode ser estruturada para atender as necessidades desse sistema. Dessa forma, congregamos com Kuenzer (1995) quando ela salienta que:

A divisão do trabalho, ao determinar a hierarquização do trabalhador coletivo, determina, também, relações específicas de trabalho que têm profundas implicações sobre a educação do trabalhador e que reproduzem as relações de poder do capital sobre o trabalho. Essas relações só podem ser compreendidas a partir da análise do modo de produção e das formas de organização do processo produtivo. (KUENZER, 1995, p. 13)

Portanto, nossa análise requer desvelar a atual fase do processo produtivo. Nesse momento histórico, após o processo de reestruturação produtiva que se iniciou a partir da década de 1970²⁰, temos a incorporação do modelo toyotista de gerenciamento da produção. Esse modelo de gerenciamento busca incorporar novos princípios como uma resposta à crise estrutural de acumulação/valorização do capital.

Conforme destacado por Mészáros (2011), o cenário de crise foi causado pela superprodução. Antes do toyotismo, o modelo de gerenciamento utilizado era o fordismo, primeira forma de racionalização da produção. No fordismo havia produção em massa para consumo em larga escala, dentro do cenário de pós-guerra e da estabilidade empregatícia que ele trouxe, esse modelo encontrou a demanda necessária.

²⁰ No Brasil, esse processo de inicia na década de 1990 a partir da expansão das políticas neoliberais.

No entanto, pela impossibilidade do sistema em manter seu processo de expansão territorial e aumentar o mercado consumidor, esse modelo encontrou seu esgotamento. Harvey (2014) destaca que há uma drástica queda no consumo e o fordismo demonstrou ter encontrado seu limite. Esse contexto exigiu novas adequações e foram adotadas mudanças no processo produtivo buscando adequá-lo à nova demanda. Dessa forma, a antiga linha de montagem é substituída pelo trabalho coletivo nuclear e os postos de trabalho são modificados: temos a incorporação do princípio da flexibilização.

No modelo fordista, o trabalhador desenvolvia uma etapa específica da produção. Como salienta Alves (2013), o trabalhador passava suas horas de trabalho executando a mesma operação mecânica com a velocidade determinada pela esteira. Nesse novo modelo toyotista, a esteira de montagem é retirada e o trabalho passa a ser realizado nos núcleos coletivos e com trabalhadores desempenhando diferentes funções. Com isso não há espaço para os trabalhadores especializados, agora eles precisam aprender novas habilidades e organizar sua produtividade dentro das necessidades diárias da fábrica. Sobre as características da nova racionalização da produção, Alvez (2008) destaca:

A flexibilidade do processo de produção requer simultaneamente uma organização flexível do trabalho, ou seja, salienta-se o que destacamos na idéia da produção difusa: a constituição de polioperadores capazes de assumir multitarefas. O trabalhador deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, de intervir em diferentes tipos de materiais, de inserir-se em diferentes segmentos do processo de trabalho, etc. Fluidez e flexibilidade se conjugam para exigir uma força de trabalho polivalente, qualificada, operando em equipes, que ligam estreitamente operários, técnicos, administradores, etc. (ALVES, 2008, p. 103)

Como podemos verificar, o modelo implantado altera o processo produtivo pela racionalização do trabalho executado pelos operários nas fábricas. Alvez (2008) demonstra que o objetivo de reduzir os custos e evitar desperdícios é realizado com a incorporação do desenvolvimento tecnológico e máquinas automatizadas. Com isso, há redução no número de assalariados e intensificação do trabalho, já que na mesma jornada espera-se que este trabalhador opere mais máquinas.

Outra questão que precisa ser destacada é que essa gênese do toyotismo não se mostrou como um limitador, isso é, apesar de ter surgido como um modelo de organização da produção no interior das fábricas, esse modelo que racionalizou o trabalho pôde ser incorporado também nos demais setores de produção e serviços. Alvez (2008) destacou que sua filosofia foi difundida e adaptada à diferentes setores.

Além do trabalho em si, os postos de trabalho também são flexibilizados, há um “afrouxamento” das relações jurídicas e um aumento da terceirização e contratação temporária. Além disso, vemos um incentivo a instabilidade salarial, que passa a ser vinculada ao desempenho individual do trabalhador. Nesse cenário, além de manter o controle da produtividade do indivíduo, essa individualização inibe a união dos trabalhadores enquanto classe (ALVES, 2008).

Todas essas alterações evidenciam um novo perfil de trabalhador, ele não pode mais ser especializado em apenas uma tarefa e esperar o direcionamento de um supervisor. Como destacado por Carvalho (2009), os cargos de gerência também são modificados e espera-se que os trabalhadores desenvolvam a habilidade de autorregulação e pensem nas necessidades produtivas como sua responsabilidade.

Vemos que esse trabalhador não irá apenas executar uma função, mas manter a constante busca de melhoria na qualidade do processo produtivo sem precisar de um direcionamento. Toda essa responsabilização e esse trabalho precarizado se impõe sobre o trabalhador, uma vez que a necessidade de manutenção da própria vida o obriga a ocupar esses postos de trabalho.

Além de suas necessidades materiais, não podemos nos esquecer de outro ponto destacado por Saviani (2011): o sistema também se utiliza de outros aparatos para incorporar o indivíduo à filosofia hegemônica, nesse aspecto a educação é uma ferramenta a serviço do capital. Uma vez que os princípios desse modelo se expandiram para outros setores e, como destaca Alvez (2008), passou a ser utilizado até mesmo em repartições públicas, sua filosofia passou a ser hegemônica e a direcionar os rumos da educação.

Fundamentados na compreensão do conceito de trabalho como ferramenta de formação do gênero humano e do atual cenário do mercado de trabalho, na sequência apresentamos nossa análise sobre o componente *Projeto de vida* a partir do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021).

Resultados e Discussão

A dinâmica da escola contemporânea, como apontamos em seção anterior, recebe influência da materialidade imposta pelo sistema capitalista. O processo de ensino e aprendizagem se propõe a formar o perfil de trabalhador que melhor se adequem aos postos de trabalho flexíveis (KUENZER, 1995). Dessa maneira, a organização curricular do Novo Ensino

Médio – NEM²¹, a partir de sua reformulação, associada a instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC²², convergem a um projeto de trabalhador flexível.

Ao que relataram Galuch e Sforini (2011), o complexo produtivo regula as diretrizes escolares e seu aspecto burocrático de acordo com as demandas mercadológicas. Assim, as aspirações relacionadas ao tipo de trabalhador que se almeja, definindo suas competências e habilidades, descortinam o antagonismo entre as classes ao projetar nos estudantes o proletário que se voltará ao mercado de emprego.

Os objetivos da formação, porém, não se diferem daqueles postulados pela produção taylorista/fordista, pois ambas as formas de produzir buscam uma formação capaz de tornar os sujeitos adaptáveis às necessidades da sociedade que, por sua vez, continua regulada por relações entre classes antagônicas, sem a preocupação com o desenvolvimento integral de todos os seres humanos. Interessante observar que, nesse contexto, a Educação se transforma na panaceia para os problemas enfrentados pelos sujeitos, diante das novas exigências impostas pelo mercado. Defende-se que a escola deve ser renovada, ou seja, romper com antigas metodologias, conteúdos e objetivos, com vistas ao desenvolvimento de competências necessárias ao mundo em constante mudança. Apesar de o discurso em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades ser geral para todos, para alguns, considera-se necessário uma Educação que os capacite para postos de comando, cujas atividades exigem alto nível de aprendizagem; para outros – a maioria –, defende-se uma Educação que ofereça apenas o suficiente para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. (GALUCH E SFORINI, 2011, p. 58)

Atestando as inferências dessa assertiva e partindo do pressuposto que as discussões não se esgotam nos limites deste estudo, tomamos como objeto a esse trabalho, sob uma perspectiva crítica, analisar o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio do Paraná (2021) nos atentando a um dos componentes curriculares do NEM, o chamado *Projeto de Vida*, examinando seus objetivos do conhecimento e dinâmica de aplicação para entendermos o que pode estar subsumido a sua matriz curricular.

O documento que orienta a aplicação do novo componente, sugere que os objetivos de conhecimento sejam aliados a recursos metodológicos e estratégias de ensino que estimulem os alunos a refletirem sobre as suas atividades e “[...] propósitos a curto, médio e longo prazo, o que significa projetar onde e como irão se desenvolver profissional e economicamente, fomentando seus sonhos e expectativas futuras” (PARANÁ, 2021, p. 798). Sumariamente, os objetivos apresentam-se como: Identidade e Diferença; Valores; Ética e Cidadania;

²¹ Lei 13.415/2017, o novo Ensino Médio prevê a flexibilização da grade curricular por meio da oferta de itinerários formativos, inclusive o ensino profissional, e a ampliação da educação integral, como expansão da carga horária.

²² Parecer CNE/CP N° 15, de 4 de dezembro de 2018.

Aprendendo a ser e a conviver; Juventude, sonhos e planejamento; O Jovem na Sociedade Contemporânea; Elementos do Projeto de Vida; Qualificação do Projeto de Vida; Avaliação do Projeto de Vida.

Ministradas pelo exercício docente, para se atingir os objetivos propostos, há o incentivo na utilização de metodologias participativas, como forma de encontrar soluções para problemas econômicos e socioemocionais e de despertar a consciência coletiva dos indivíduos, o que possibilita a participação criativa e independente deles. Para o êxito dessas ações, conforme o Referencial Curricular (2021),

[...] os professores precisam despertar o interesse dos estudantes para que participem ativamente do processo, exercitem a escuta ativa deliberando atenção a todos, sem predileções e sem julgamentos, sempre encorajando a participação e o engajamento, e que estimulem o raciocínio deles, inserindo perguntas e problematizações nas rodas de conversa, debates, seminários e apresentações, tornando-se mediador das discussões, evitando conflitos pessoais e/ou coletivamente instaurados, fazendo valer a autoridade do argumento, e não o argumento da autoridade. Nesse sentido, o olhar para o estudante, na sua condição de jovem, fomenta a reflexão sobre as emoções, desejos, habilidades, contexto social e anseios sobre a formação superior e para o mundo do trabalho. A prática educativa do componente curricular de Projeto de Vida leva em consideração experiências e os conceitos que as juventudes formulam a respeito de si e de seu futuro, pois os jovens assumem a autoria do seu destino por meio de decisões e escolhas que marcam as suas trajetórias (PARANÁ, 2021, p. 817-818)

Não obstante, temos uma escola forjada as adaptações do processo de transformações impostas pelo corolário da reestruturação produtiva desencadeando um plano desigual e combinado de sociedade. Newton Duarte (2001), quando apresenta seu estudo sobre o emprego da pedagogia contemporânea na chamada sociedade do conhecimento, destaca que

A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2001, p. 37)

Assim, a partir desse cenário, entendemos que a educação é manipulada como ferramenta para produção de capital humano e não de formação humana genérica de um ser social. A educação brasileira, subordinada à reestruturação do trabalho, segue sua trajetória por caminhos sinuosos, com formação incerta e sem conteúdo formativo para a maioria da população que compõe o proletariado.

Nessa perspectiva, o projeto social que surge como prioritário é o da subordinação à centralidade e aos interesses hegemônicos do capitalismo. Saviani (2018) argumenta que a transmissão do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade desaparece quando se torna um meio de reprodução de vantagens de capital e de classe.

Contraditoriamente, conforme a referência curricular do Estado do Paraná, “os conhecimentos vinculados ao componente [Projeto de Vida] são articulados aos diferentes contextos e realidades dos estudantes, contemplando as suas especificidades e pluralidades” (PARANÁ, 2021), e para tanto

[...] os conhecimentos escolares devem ser atrativos para os estudantes, despertando e aprimorando os interesses deles pelos estudos e para as suas vidas práticas, tornando a experiência escolar significativa e prazerosa. O reconhecimento das juventudes, de suas necessidades e Projetos de Vida, exige que a escola não siga uma lógica puramente homogeneizante, moralizadora e rígida, mas sim adaptável aos novos desafios contemporâneos, com flexibilidade, fluidez, individualização e reconhecimento de identidades plurais (PARANÁ, 2021, p. 802).

Nota-se que a educação, como fator de alcance a emancipação e transformação social, é instrumentalizada sob as relações sociais da classe hegemônica e naturalizam a exploração humana a serviço do capital. Schultz (1973), em sua obra o *Valor econômico da educação*, não poderia ser mais direta quando assim descreve o conceito de educação na sociedade do capital:

A educação está, intimamente, associada à cultura da comunidade a que serve e, em decorrência, o conceito de educação difere de uma comunidade para outra. O que a educação tem como constante, em que pese à caracterização emprestada por essas peculiaridades culturais, é o ensino e o aprendizado. Assim, educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades [...]. A ação ou processo de atingir um ou mais destes objetivos é, em aproximação, o que se pode entender por educação. (SCHULTZ, 1973, p. 18).

Com base no que foi destacado na citação, reafirmamos existir um formato de escola sujeito às exigências de produção. Na dinâmica de sua prática intelectual os estudantes, são submetidos a um exercício coercitivo para o desenvolvimento de habilidades e competências. A retórica da universalização educacional revela, na verdade, um exercício de conformidade social, de rompimento com o processo emancipatório e de convergência à barbárie socioeducacional diante das formas desenfreadas de avanço do capital.

A escola organizada para atender às formas produtivas estimula o aspecto da competitividade e intensificação do trabalho humano. Os estratos do proletariado menos privilegiados, diante de um cenário concorrencial com seus pares, são limitados ao acesso

universal do conhecimento prostrando-se a um ensino previsível em que é incitado a resolver a todo tempo situações problemas e múltiplas tarefas, ou seja, a postura que se almeja do trabalhador em seu posto de trabalho.

Assim, o componente curricular Projeto de Vida cuja intencionalidade perpassa em propor o “[...] protagonismo das juventudes e a sua eficiência para a produção autoral” (PARANÁ, 2021) submete o público ao qual é dirigido a um rompimento com a formação genérica do ser social para enaltecer as premissas mercadológicas do capitalismo empresarial. Uma proposta educacional que mantém relações indeléveis as nuances do capital ao mesmo tempo que privilegia o antagonismo social sob a estrutura vertical da sociedade na concentração de lucros a partir da exploração de mais valia.

Ademais, o componente *Projeto de vida*, como itinerário formativo do Novo Ensino Médio, desvela a natureza da desumanização do ser social. O movimento antagônico do capital cria um quadro contraditório entre os estudantes que são disciplinados a serem empreendedores de suas próprias vidas e dos problemas oriundos dela, em detrimento da consciência de classe e da própria emancipação humana genérica.

Entendemos que o componente curricular cumpre função, dentre outros dispositivos na educação brasileira, de enrijecer a ordem social do capital. Entretanto, insistir na organização e mobilização da juventude enquanto estrato da classe proletária contra as austeridades do sistema produtivo deve ser um ideal e uma forma de resistência para todos aqueles que estão do mesmo lado lutando por um projeto de educação como emancipação e transformação dos indivíduos e da sociedade.

Considerações finais

Ao analisar o processo de reestruturação produtiva e compreender o perfil de trabalho que ele requer, verificamos que a Educação Básica tem sido adequada para atender a esses interesses mercadológicos. A disciplina analisada neste estudo, *Projeto de vida*, apresenta toda estrutura necessária para formação de um indivíduo flexível que não apenas esteja adequado aos postos de trabalho disponíveis, como também para que não demonstre nenhum enfrentamento diante de jornadas de trabalho intensas.

A formação estruturada para atender os filhos da classe trabalhadora se afasta ainda mais da possibilidade de formação humano genérica desse indivíduo, ao reduzir o conteúdo científico em detrimento do desenvolvimento de habilidades pragmáticas que servem a lógica do sistema capitalista. Ainda que não seja suficiente para mudar a lógica do sistema, a educação científica

ainda é capaz de desenvolver a consciência crítica do indivíduo e possibilitar ações de resistência diante da compreensão da complexidade social. Esperamos que a discussão contribua para a defesa de uma educação formal de qualidade.

Referências

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.

_____. O espírito do toyotismo – reestruturação produtiva e “captura” da subjetividade do trabalho no capitalismo global. **Confluências**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 97-121, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 15, de 4 de dezembro de 2018**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2018b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2023.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

PARANÁ. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. – Curitiba: SEED/PR., 2021.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

SILVA, Felipe Luiz Gomes e. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MORAES, Betânia et al. A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 2, n. 2, 2010.

PDE E O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTOS DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maria Eduarda Rissatti De Souza
Neide De Almeida Lança Galvão Favaro
Priscila Semzezem

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar a relação entre o movimento Todos Pela Educação (TPE) e as políticas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desvelando alguns de seus desdobramentos na educação brasileira. A pesquisa é bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, baseada nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico, o que permite analisar de modo articulado as relações econômicas, sociais e educacionais. Constata-se que o TPE tem atuado de forma articulada e organizada nas decisões educacionais do país desde sua criação, em 2006, o que exige um exame de suas ações e intenções, uma vez que esse movimento é composto por empresários e representantes do setor privado. O lançamento do PDE em 2007 revela-se como parte de uma estratégia que assegurou parcerias entre as políticas estatais públicas e as ações do TPE, configurando-se como uma alavanca para atuação do setor privado nas decisões educacionais. Infere-se que as Parcerias Público-Privadas (PPPs) na educação brasileira não se constituem como um dado novo, pois são expressão das formas de desenvolvimento econômico neoliberal. O PDE expressa o projeto do TPE ao assegurar as PPPs e a regulação do ensino com base em resultados, por meio de avaliações e ranqueamentos, convertendo a educação pública brasileira em um setor que atende às demandas capitalistas.

Palavras-chaves: Movimento Todos Pela Educação (TPE), Parcerias Público-Privadas (PPPs), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Introdução

Mudanças significativas no campo da educação no Brasil têm sido observadas ao longo dos anos, em seus aspectos políticos, econômicos e pedagógicos. Um fenômeno que ganha evidência nesse contexto é o fortalecimento das colaborações entre o setor público e o setor privado.

As parcerias público-privadas (PPPs) no setor educacional não são uma exclusividade do período atual, pois elas estão regulamentadas pela Lei nº 11.079/2004. Essa normativa “[...] institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2004, p.1). Por seu intermédio os acordos entre o setor público e as empresas podem estipular um período mínimo de validade de 5 anos e um máximo de 35 anos (Garrido; Santos, 2021).

Em 2007 houve um marco relevante para as PPPs, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), durante a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012) e a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), política que se estendeu na presidência de Dilma Rousseff (2011-2016).

Por meio desse projeto foram estabelecidas diversas PPPs na área da educação, permitindo a participação de grupos empresariais nas decisões educacionais. Nesse movimento mais geral salienta-se um exemplo dessas parcerias, que é a conexão entre o PDE e o Movimento Todos Pela Educação (TPE), o que motivou a presente pesquisa.

Desenvolvimento

Perante o avanço das PPPs na educação brasileira e seus possíveis desdobramentos para a educação pública, elegeu-se como proposta de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Docente Interdisciplinar (Ppifor), da Unespar, *Campus* de Paranavaí, a realização de uma investigação acerca das estratégias de relação e interação entre o TPE e as políticas do PDE, desvelando seus objetivos.

No estudo que aqui se apresenta, integrante da pesquisa acima, investiga-se a relação entre o movimento Todos Pela Educação (TPE) e as políticas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desvelando alguns de seus desdobramentos na educação brasileira. A análise está dividida em duas etapas.

Inicia-se com a discussão da constituição do TPE, que envolve uma exploração das origens históricas desse grupo, suas características e suas perspectivas para o setor educacional. Essa etapa é fundamental para construir uma base de conhecimento acerca do TPE e sua atuação na educação nos últimos anos.

Em seguida, avança-se para a segunda parte da análise, que se concentra na identificação e compreensão dos interesses ocultos nas ações e posicionamentos do TPE, em relação às políticas de criação e execução do PDE no cenário atual. Nesse sentido identificam-se os interesses alinhados entre as proposições do TPE e as metas e diretrizes do PDE, apontando alguns de seus desdobramentos para a Educação Básica pública.

Fundamentação teórica

Por se tratar de um tema atual e abrangente, faz-se necessário compreender as mudanças educacionais, bem como as políticas que regem a educação brasileira, principalmente os programas e projetos aprovados que possuem ligação direta com os resultados e

encaminhamentos educacionais. No caso do PDE, é importante diagnosticar e entender a atuação dos grupos empresariais nesse processo, visto que é um movimento complexo e que demanda a sua vinculação à totalidade mais ampla e aos interesses do capital. Salienta-se que tais ações vêm sendo concebidas através das PPPs, principalmente pelos representantes do TPE.

O TPE, concebido como um grupo formado por representantes da classe empresarial, foi inspirado a partir do movimento global que orienta as reformas estatais dos distintos países pelo viés neoliberal. Esse grupo foi delineado e desenvolvido em 2005 e legitimado em 2006, e é constituído por meio da interligação de grupos de representantes corporativos do capital, que assumiu o propósito de examinar e diagnosticar as decisões educacionais brasileiras, a fim de assegurar um suposto padrão de “qualidade” em todo o país.

A fim de identificar quem o constitui, é importante destacar alguns dos membros e instituições fundadoras desse movimento, tais como a Companhia Financeira Itaú Unibanco Participações, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs, o Grupo Gerdau, o grupo Bradesco, dentre outras entidades. Diante desse panorama, constata-se que tal articulação consiste em alavancar o que denominamos de PPPs no setor educacional, por se tratar de uma aliança empresarial que fomenta o envolvimento ativo do setor privado nas decisões educacionais brasileiras.

Foi na conjuntura de criação desse movimento e de aliança com o governo que o PDE foi lançado em 2007, como uma estratégia federal. Esse plano foi propagado com o objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica, no entanto, de acordo com Martins (2019), na prática ele viabilizou a aliança entre o governo e o setor privado, uma vez que, sob a visão socialmente “nobre” do TPE, sem a interferência da sociedade civil os Estados sozinhos não seriam capazes de atingir o nível de “qualidade” desejado. Nesse sentido, a investigação desse processo é urgente e necessária.

Metodologia

Para identificar as estratégias desses grupos esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, em que se visa o aprofundamento e compreensão dos fenômenos estudados, ou seja, as ações de indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social. A abordagem qualitativa não se preocupa com representações numéricas, generalizações estatísticas e relações causais lineares, mas nos aspectos filosóficos e sociais do sujeito e vida social (Gondim, 2002). Amparada em revisão bibliográfica, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 1991, p.

44), pauta-se na análise crítica do contexto atual e se baseia nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico.

Procura-se assim explorar de maneira interconectada esse movimento complexo, que não é facilmente visível. Com esse enfoque são estabelecidos vínculos entre as mudanças educacionais e as dinâmicas das relações sociais e econômicas. O materialismo histórico considera as relações sociais reais e sua evolução histórica, bem como a prática social dos indivíduos no processo de desenvolvimento da humanidade. Essa abordagem revolucionou a interpretação dos fenômenos sociais, substituindo concepções idealistas que prevaleciam anteriormente, conforme Triviños (1987).

Salienta-se, nesse viés, que as ideias “[...] marxistas da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna foram as interpretações mais completas e originais desta sociedade - reconhecida por muitos pensadores, [...]” (Pires, 1997, p. 86). Nesse sentido, a apreensão da dinâmica social atual e da educação requer considerar a realidade a partir da totalidade mais ampla.

Resultados e Discussão

Movimento Todos Pela Educação (TPE): origens, características e perspectivas educacionais

A qualidade da educação no Brasil, especialmente no setor público, é frequentemente objeto de discussões e críticas. Nesse contexto, é amplamente afirmado que é fundamental aprimorar o sistema educacional para impulsionar o desenvolvimento acelerado do país. Através dessas alegações grandes grupos e corporações privadas adentram no setor educacional, por meio de discursos sedutores e envolventes, dispondo-se a ser promotores de melhorias para se atingir a “qualidade” almejada.

Essa lógica é justificada com os movimentos socioeconômicos e as mudanças na máquina estatal que se delinearam principalmente a partir da década de 1990 no Brasil. Conforme ressalta Segála (2018), esse período foi caracterizado pela reestruturação das políticas públicas, com medidas de estabilização econômica e reformas estruturais voltadas para o mercado, tais como privatizações e abertura ao comércio exterior.

Inserida nessa lógica, toma força a ação empresarial nas decisões educacionais, que ocorre a partir das PPPs. No caso da educação, esse processo ganhou impulso por meio da articulação e formação do TPE, fundado em 6 de setembro de 2006.

Esse enlace teve início durante o evento *Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*, realizado no Museu do Ipiranga, na cidade de São Paulo, SP, ocorrido em setembro de 2006, e que mais tarde se legitimou pelo Decreto nº 6.094/2007, denominado *Compromisso Todos Pela Educação* (Brasil, 2007). Tal documento garante e normatiza a participação de diversos membros da sociedade nas questões relacionadas à educação brasileira. Em seu art. 7 explicita que:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (Brasil, 2007, p. 1).

O TPE é um grupo constituído como uma entidade da sociedade civil, composto por representantes de empresas de grande porte e membros do setor empresarial, sendo o objetivo fundamental desse organismo promover uma efetiva transformação na “qualidade” da Educação Básica no território brasileiro. Ademais, se auto caracteriza como uma organização não governamental, apartidária e independente de quaisquer afiliações políticas, que conta com financiamento proveniente de fontes privadas, não recebendo qualquer tipo de financiamento público.

Apesar de sua legitimação dar-se apenas no ano de 2006, estudos apontam que a essência do TPE surgiu em 2002, através da associação do movimento *Faça Parte*, criado e coordenado por Priscila Cruz²³, com o propósito de promover o "[...] aprimoramento da qualidade da educação nacional por meio de programas e projetos", conforme destaca Malini (2009 apud Pinheiro, 2018, p. 63).

Para Lamosa (2017), a criação do movimento TPE no Brasil teve início em 2005, liderado por um grupo de empresários representados por suas empresas. Em setembro de 2006, o movimento oficialmente lançou o projeto *Compromisso Todos pela Educação*, desenvolvido para impulsionar atividades para a organização educacional.

Cabe destacar que o TPE é altamente estruturado e organizado, cuja composição inclui uma Presidência, ocupada por um líder empresarial responsável pela coordenação da organização; um Conselho de Governança, formado por dezesseis empresários ou

²³ Priscila Cruz é presidente e cofundadora do Todos Pela Educação. É mestre em Administração Pública pela Harvard Kennedy School of Government, graduada em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) e em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Ela também é integrante do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp (CNN Brasil, 2020).

representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros vinculados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros de diversas origens, incluindo empresários, representantes da Igreja Católica, líderes de movimentos sociais, representantes da Unesco e do Ministério da Educação; uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, em sua maioria empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, liderada por um empresário; e, por fim, uma Equipe Executiva composta por dez membros não empresariais, sob a direção de um presidente executivo com experiência na área educacional e alinhado aos interesses do capital (Martins, 2008).

Esse grupo, além de empresários, envolve diversos setores da sociedade civil e é concebido como sendo bastante heterogêneo, pois conta não apenas com representantes da classe empresarial, mas também está vinculado a organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Além dessa organização estruturada e abrangente, conforme descreve Lamosa (2017), o TPE também conta com 32 organizações parceiras, compostas por quatorze sócios mantenedores. Dentre elas estão:

[...] Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto UNIBANCO, Banco Itaú BBA, Banco Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein. Entre os parceiros do Todos pela Educação estão: Grupo ABC, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo PATRI - Políticas Pública, Luzio e Itaú Cultural. (Lamosa, 2017, p. 9-10).

Articulado e organizado, o grupo apresenta como proposta a missão “[...] de contribuir para a garantia do direito à Educação Básica de qualidade para toda criança e jovem do Brasil” (Todos Pela Educação, 2010, p. 3). Para que tal objetivo se concretize, dispõe de 5 metas, que tem como foco apoiar o seu trabalho e que “[...] servem como referência e incentivo para que a sociedade acompanhe e cobre a oferta de Educação de qualidade para todos” (Todos Pela Educação, 2010, p. 3). Dentre essas metas apresenta-se a inclusão de crianças e jovens de 4 a 17 anos em ambiente escolar, a alfabetização na idade de até 8 anos, o aprendizado adequado, a conclusão do ensino médio até os 19 anos e o investimento em educação (Todos Pela Educação, 2010).

Por meio dessas metas e apoiados nos modelos econômicos de outros países, o TPE é constituído no Brasil como um modelo a ser seguido, apresentando-se como “salvador” dos

problemas da educação pública, visto que seus argumentos se apoiam nos dramáticos índices educacionais que o Brasil teve nos últimos anos na Educação Básica.

Conforme ressalta Martins (2009), a atuação do TPE é consequência de uma abordagem pedagógica distinta, influenciada pelo projeto de atualização da agenda da social democracia mundial, conhecido como neoliberalismo da Terceira Via. Esse projeto, presente em diversas formações sociais, representa um conjunto de orientações e diretrizes que, de acordo com seus propositores, situa-se no espectro político entre a social democracia tradicional e o neoliberalismo ortodoxo.

Ainda segundo o autor supracitado, o Brasil passou por várias mudanças nas relações político-econômicas, impulsionadas pela adoção de princípios neoliberais na década de 1990, especialmente durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001). Nesse período, promoveu-se a ideia de que as classes sociais não existiam mais, abrindo caminho tanto para parcerias nacionais quanto internacionais, amplamente defendidas por Organismos Internacionais. O TPE encontrou assim uma base sólida para se estabelecer, apoiado nesse novo modelo de interação social, impulsionado pela noção de um novo Estado ou um Estado de gestão, que se consolidou por meio de parcerias com a sociedade civil e o setor privado.

Durante os primeiros mandatos do Presidente Lula (2002-2010) diversos programas e projetos foram sancionados, a fim de “melhorar” a Educação no País. Dentre esses destaca-se aqui o PDE (Haddad, 2008), lançado em 24 de abril de 2007, na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT), tema que será abordado de forma mais detalhada no tópico a seguir, a fim de identificar sua articulação com o TPE e com as políticas educacionais regulatórias.

Plano de Desenvolvimento Educacional e sua adequação com as políticas do TPE

O PDE é amplo e “[...] constitui-se num conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro” (Voss, 2011, p. 47).

Silva (2010) ressalta que o PDE, para além de um projeto educacional, é utilizado como instrumento de regulação da educação brasileira, principalmente quando:

[...] fortalece a presença direta da União na regulação da educação básica, que é oferecida e administrada pelas instâncias municipais e estaduais, permitindo-lhe exercer sobre elas um maior grau de controle e fiscalização, inclusive na esfera do financiamento de programas e projetos. (Silva, 2010, p. 67)

Como ponte de viabilização das propostas estabelecidas pelo PDE, com vistas à “melhoria” da educação em todo o país, o Ministério da Educação (MEC) lançou no ano de 2008 um *Guia de Tecnologias Educacionais*, que tem como objetivo “[...] oferecer aos sistemas de ensino uma ferramenta a mais que os auxilie na decisão sobre a aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas brasileiras de educação básica” (Brasil, 2008, p. 14).

Com vistas a trabalhar em busca de uma educação de qualidade, esse guia organiza-se em 5 blocos de tecnologias e conta com o apoio das parcerias de instituições educacionais, conforme ele próprio se auto identifica:

O Guia está organizado em cinco blocos de tecnologias: Gestão da Educação, Ensino-aprendizagem, Formação de Profissionais da Educação, Educação Inclusiva e Portais Educacionais. Cada bloco é composto por tecnologias que estão sendo implementadas pelo MEC – elaboradas por suas Secretarias e pelo FNDE ou por parcerias estabelecidas com instituições da área de Educação – e pelas tecnologias apresentadas por **instituições e/ou empresas públicas ou privadas**, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do Edital de Pré Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica. (Brasil, 2008, p. 15, grifos nossos).

Partindo-se desses princípios, percebe-se que esse é um movimento bem organizado e articulado, que vem tomando força cada vez mais. É importante destacar que as reformas promovidas pelo PDE impactam no financiamento da educação, bem como na sua manutenção e organização, fortalecendo as PPPs e também a função fiscalizadora e reguladora do Estado. Além de diminuir os investimentos educacionais, responsabiliza-se a escola, alunos e professores pelo fraco desempenho.

Segundo Oliveira (2021), essas políticas de responsabilização educacional resultam do processo de estabelecimento de contratos na esfera da educação pública, no qual as avaliações em grande escala são o principal meio de prestação de contas. A autora salienta que desde a implementação do PDE em 2007, que introduziu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) como seus principais instrumentos, o governo federal passou a adotar uma abordagem de regulação da educação nacional com foco em resultados.

Além disso, o estabelecimento do PDE também permitiu “[...] que o governo federal fosse capturando esses entes federados e passasse a regular a educação nacional, definindo as métricas necessárias e os objetivos a serem alcançados” (Oliveira, 2021, p. 724). Assim, a partir

das notas obtidas no IDEB das instituições de ensino, dita-se a distribuição de recursos, através do FUNDEB e o do PAR.

Vale ressaltar que essas iniciativas recebem apoio de instituições internacionais financeiras. No ano de 2000 o BM lançou um relatório intitulado *Estratégia Sectorial de Educação*, em que apoia a busca por parcerias com o setor privado como requisito para o aprimoramento da educação. O BM argumenta que o governo não pode assumir sozinho a responsabilidade de fornecer educação, devido aos enormes desafios que ainda existem para garantir um acesso de qualidade à educação, especialmente para meninas e mulheres (Garrido; Santos, 2021).

Um ano após a legitimação do TPE, com o apoio do então Governo Lula e de seus ministros, consolidou-se a aliança com esse movimento, aprovando-se o PDE e assim garantindo maior organicidade às ações empresariais no setor educacional. Dessa forma esse movimento “[...] conseguiu legitimidade em mobilizar grupos empresariais em prol de uma aliança com o governo e outros setores da sociedade na reorganização da educação pública” (Martins, 2016 apud Pinheiro, 2018, p. 64).

A tendência atual é expandir as colaborações entre o setor público e o setor privado (PPPs), que estão cada vez mais integradas ao campo da educação e são manifestadas por meio dessas iniciativas e dos empreendimentos estabelecidos pelo governo federal. Garrido e Santos (2021, p. 3) descrevem que “A introdução da noção de parcerias faz parte de uma nova linguagem para a privatização da educação”.

Isso envolve, portanto, um sistema de incorporação dos serviços públicos, através de acordos específicos, contribuindo para o desenvolvimento capitalista. Esse processo inicia-se com a alocação contratual de recursos financeiros e com a compra de materiais, o que favorece o capitalista (Garrido; Santos, 2021).

Perante esses princípios é evidente que se testemunha um movimento bem estruturado e articulado, que está ganhando cada vez mais força. O que se constata é que as PPPs no setor educacional têm se fortalecido e sua viabilização tem contado com o apoio de instituições financeiras internacionais, como o BM. As fragilidades educacionais têm sido os motivos para o avanço desse processo, em que se transferem recursos públicos para o setor privado. No caso da educação, são utilizados para o fomento de projetos como o PDE, através da venda de plataformas e materiais, por exemplo. Como consequência, intensifica-se a regulação do ensino público e a expansão acentuada das PPPs.

Essas PPPs envolvem a captação de recursos públicos e, com isso, a educação estatal, que até então era uma responsabilidade do setor público, tem parte de seus recursos entregues à iniciativa privada, viabilizando o financiamento de empresas cujo objetivo é o lucro, em detrimento de uma sólida formação humana.

Considerações finais

As mudanças ocorridas na educação brasileira, bem como as PPPs, não são um dado novo da sociedade, visto que a entrada de grandes grupos e corporações privadas no setor educacional constitui um fenômeno que se intensificou desde a década de 1990. Impulsionado pela busca de melhorias na qualidade da educação, esse processo ganha forma com um período de reestruturação das políticas públicas e reformas voltadas para atender às expectativas do capital. O grupo TPE, formado por empresários do setor privado, foi um grande protagonista e aliado nesse processo.

Este movimento, composto por diversos segmentos da sociedade, prometeu ser um agente de transformação na “qualidade” da Educação Básica no Brasil. Para isso, juntamente com suas 32 organizações parceiras, estabeleceu metas para a educação. No entanto, salienta-se que suas propostas se baseiam em uma abordagem pedagógica influenciada pelo neoliberalismo e nas mudanças do setor econômico, que promove parcerias entre o setor público e privado como solução para os problemas educacionais. Essa abordagem ganhou espaço devido às mudanças político-econômicas no Brasil e à ideia de um novo Estado de gestão, consolidado por meio de parcerias entre o setor público e o setor privado.

Salienta-se que durante os primeiros mandatos do Presidente Lula, o PDE foi lançado como parte dessa estratégia, estabelecendo vínculos entre as políticas públicas e as ações do TPE, o que alavancou a atuação do setor privado nas decisões educacionais. Ele abrangeu reformas em todos os níveis e modalidades do sistema educacional, fortalecendo a presença da União na regulação da Educação Básica, sendo legitimado pelo *Compromisso Todos Pela Educação*. Esse compromisso foi estabelecido como um contrato entre o governo federal e representantes do capital, permitindo a participação de diversas entidades públicas e privadas nas decisões educacionais, o que refletiu na tendência de expandir as (PPP)s no setor educacional.

Nesse contexto, é importante alertar que tais ações têm como objetivo promover a regulação do ensino com base em resultados, por meio do ranqueamento educacional observado no desempenho dos alunos no IDEB. Com isso, as instituições passam a preparar os alunos para

realizarem avaliações externas e manterem seu ranking elevado. Por consequência, esse processo molda a educação para satisfazer as demandas capitalistas, não tendo como prioridade a formação humana.

São estratégias que buscam a formação para o trabalho e a educação de crianças e jovens adaptáveis à lógica capitalista e suas constantes mudanças. Isso é indispensável para atender às demandas do mercado e, por conseguinte, à reprodução do capital. Desvelar e denunciar esse processo é tarefa urgente para a defesa da educação pública.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Guia de Tecnologias Educacionais**. Org. BEAUCHAMP, Janete; SILVA, Jane Cristina da. Brasília: MEC, DF: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/guia_de_tecnologias_educacionais.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Brasília, DF: Planalto Central, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 14 set. de 2023.

CNN BRASIL. “Não investimos no principal, que são as pessoas”, diz Priscila Cruz. **CNN Nosso Mundo**, 30 out. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/nao-investimos-no-principal-que-sao-as-pessoas-diz-priscila-cruz/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GARRIDO, Fábio José Alves; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 72-89, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 jun. 2023.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br. Acesso em 13 maio 2023.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A nova ofensiva do capital na América Latina: Todos Pela Educação? In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CONTRA OS

- PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29., 2017, Brasília Df. **Anais [...]**, Brasília, Df: Anpuh-Brasil, 2017. v. 1, Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489967747_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2017.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.
- MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa. Pr, v. 4, n. 1, p. 21-28, 01 jun. 2009, sem. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89415700003>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- MARTINS, André Silva. Todos Pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil, século XXI. **Anped**, Rio de Janeiro, p. 1-16, 2008, public. cont. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da Educação Básica na América Latina: redes empresariais prol educação**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação., Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/11/tese-erikamm-final.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Retratos da Escola**, Brasília Df, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./ dez. 2021. Trimestral. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362/1070>. Acesso em: 14 set. 2023.
- PINHEIRO, Alessandro de Oliveira. **O Movimento “Todos Pela Educação”**: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018. 314 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6322962. Acesso em: 08 maio 2023.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 08 set. 2023.
- SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na Educação Básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa Mg, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24422/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- SILVA, Andreia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, UFPR, v. 4, n. 8, p. 63-73, 31 dez. 2010, sem. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n8_6.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades**. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/275.pdf?841327348. Acesso em: 24 ago. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas Rs, n. 38, p. 43-67, 2011. Quadrimestral.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>. Acesso em: 09 fev. 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EXPANSÃO DO CAPITAL PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Marli Maraschin De Queiroz
Joceli De Fátima Arruda Sousa

Resumo: Esta revisão tem como objetivo identificar as produções científicas no que tange a influência e expansão do capital privado na educação pública, principalmente referindo-se à formação continuada de professores que buscam se aprimorar e se informar sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para melhorar sua prática diária em sala de aula, usando formação online oferecida de forma gratuita pelas fundações sem fins lucrativos. A metodologia realizada para tal estudo partiu da pesquisa bibliográfica e documental na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileira – BDTD. A partir dessa investigação os documentos relativos a expansão do capital privado na formação continuada dos professores conduz para uma reflexão que há influência externa que impacta na formação continuada dos docentes em geral. Da análise, notamos não ser uma questão muito levantada em produções de teses ou dissertações, nesse contexto de formação docente, nos últimos anos e a respeito das dificuldades encontradas, reconhecemos uma conjuntura sociológica influente ligada aos aspectos capitalistas e ao ultraliberalismo, que favorece o poder dominante daqueles que detém o capital e que, frente a uma Pandemia da Covid-19 que contribuiu para que a formação continuada de forma maciça acontecesse através de plataformas de formações online.

Palavras-chaves: educação básica, formação docente, capital privado.

Introdução

Sobre as publicações no BDTD no período 2018-2023

Para conhecimento de algumas dessas pesquisas, fizemos uma investigação no BDTD considerando o seguinte termo “Formação de professores e capital privado na educação pública” digitado no “em todos os campos de busca”. Automaticamente o sistema da BDTD identificou 141 investigações científicas entre 2018-2023. A partir disso, visando trabalhos que tenham interesses na influência do capital privado principalmente na educação básica e formação continuada de docentes, estipulamos na busca avançada do sistema o termo “Formação continuada na Educação básica”, acarretando a redução de 141 para 4 documentos, sendo que somente dois se relaciona com a intenção de pesquisa, pois os dois outros que foram descartados não contemplava em praticamente nada a pesquisa de mestrado em ensino. (Tabela 1).

Tabela 1. Pesquisas brasileiras que apresentam o termo: Formação continuada na Educação Básica a partir do BDTD

| Título da dissertação (D), Tese (T) | Autores Ano/ Defesa | Produções |
|--|---------------------------|-----------|
| T: A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica Tese (doutorado)—Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39085/1/2020_DeysianeFariasPontes.pdf | PONTES 2020 | 1 |
| D: Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. https://repositorio.unb.br/handle/10482/43657 | SILVA 2022 | 1 |
| | TOTAL | 2 |

Fonte: Autores (2023).

Das referências selecionadas pelo sistema de busca, a dissertação de Pontes (2020), ainda que de certa forma é a única que faz uma investigação acerca da expansão de uma empresa específica relacionando a mesma com a educação pública. No entanto, vale ressaltarmos que nossa preocupação como as demais pesquisas a serem relatadas, neste texto, é referente a maneira como vem sendo abordado a questão do capital privado em relação a formação de professores da rede pública, expondo uma crítica ao capital, que por vezes, provoca desigualdades sociais irreversíveis, não deixando saídas para quem está na classe trabalhadora docente e principalmente a consequência para os discentes.

Embora os dados da Tabela 1 não representem a totalidade de trabalhos existentes no âmbito científico, pois, diferentes terminologias de buscas podem reduzir ou ampliar a quantidade de pesquisas que estejam ligadas a esse interesse temático, ainda assim, os resultados dessas pesquisas aqui trazidos podem nos serem de grande valia na apropriação de alguma compreensão, a partir de seus conteúdos em uma revisão bibliográfica, de como esse assunto vem sendo abordado ou não.

Lendo as pesquisas selecionadas acerca da Formação continuada de professores e a expansão do capital.

As leituras dos conteúdos das pesquisas seguiram a ordem cronológica como se mostra na Tabela 1 distribuída: Pontes (2020) e Silva (2022). Nessas leituras, procuramos extrair

informações atreladas ao objeto do nosso estudo que embora não fala de forma específica, foram as que de alguma maneira contribuem com o entendimento do tema. Assim, apresentamos o que foi compreendido a partir dessas leituras, agora de forma mais minuciosa, a fim de responder aos seguintes questionamentos: o que foi produzido? Qual o objetivo e a conclusão da pesquisa? Qual a metodologia utilizada? Quais contribuições o trabalho possibilitou para a realização de nossa pesquisa?

Iniciamos com Pontes (2020), por exemplo, que mesmo não falando diretamente sobre formação de professores, ressalta acerca dos elementos que compõem a privatização da educação básica pública, por meio da expansão da atuação de uma empresa privada com fins lucrativos, construiu um levantamento documental relevante sobre a empresa Kroton²⁴ e explica que toda essa questão, estão imbricados por muitos processos: discurso ideológico de superioridade da educação privada; gerencialismos nas políticas públicas educacionais, como as avaliações, os rankings e as parcerias público-privadas; articulação política entre governo e empresas privadas; atração de investidores para a área educacional como mais um produto do capitalismo; submissão dos sujeitos da educação à lógica de gestão empresarial para as escolas e conseqüente enfraquecimento da gestão democrática com esse modelo; formação de redes de influência que pautam a educação para uma visão empresarial alinhada aos organismos internacionais e aos interesses do capital. Conforme coloca no resumo:

Esta tese elege como objeto de investigação o processo de atuação e expansão da empresa privada com fins lucrativos Kroton Educacional, na provisão de serviço privado com foco na educação básica brasileira, de 2008 a 2018. Parte do problema: o modelo de gestão educacional adotado pela Kroton Educacional, advindo da lógica empresarial privada capitalista, traz implicações para a gestão da educação básica. A educação, nesse modelo, torna-se uma mercadoria que visa ao lucro e se distancia do “preparo [da pessoa] para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. Foram eleitos os seguintes objetivos específicos: a) analisar o movimento da Kroton e da holding Saber e a expansão do mercado privado na educação básica; b) desvelar as formas de atuação da Kroton por meio das fusões e das aquisições de empresas privadas; c) apreender como o modelo de gestão educacional da Kroton interfere na educação básica, por meio da atuação da holding Saber. Fundamenta-se na matriz teórico-metodológica, no materialismo histórico-dialético, assim como nos conceitos de privatização e contradição, para apreender a relação entre setor público e setor privado. Ao analisarmos os documentos da empresa Kroton Educacional, assumimos as seguintes dimensões da privatização da educação básica: gestão, desenho curricular e oferta de matrícula. No percurso, emergiram mais duas dimensões: política e financeira. As grandes instituições privadas com fins lucrativos da área educacional formam uma rede política que busca transformar a educação básica no Brasil em produto e tirar dela a maior rentabilidade, levando para o centro da política educacional a lógica

²⁴ O Relatório de Sustentabilidade da Kroton Educacional 2016 afirma que a empresa iniciou suas atividades em 1966, na cidade de Belo Horizonte, quando quatro professores criaram um curso preparatório para jovens que estavam prestando vestibular e tentando o acesso à educação superior. Em 2018, a marca Pitágoras completou 52 anos de existência.

gerencialista, em sinergia com o sistema sociometabólico do capital e alinhada ao neoliberalismo. Apontam-se como resultados: atuação multifacetada no processo de privatização, com frente de atuação diversificada por meio das dimensões de venda de desenho curricular, gestão escolar e oferta de serviços e produtos; expansão dos negócios da Kroton na educação básica também com a atuação na dimensão de articulação política em redes de empresários, em prol da privatização da educação básica pública; financeirização da educação básica por meio da atração de investidores nacionais e internacionais como mais uma forma de privatização que opera com o capital fictício. A educação básica foi eleita como mais um nicho de mercado da Kroton que tenta subverter a educação básica pública em mercadoria e negócio rentável. (Pontes, 2020, p.7).

Com a leitura da tese de Pontes (2020), foi possível entender o quanto o capital privado nesse caso a empresa Kroton, já se articulou na esfera superior da educação e como já se passaram alguns anos, o quanto a mesma ampliou sua expansão na educação pública, agora visando a educação básica, embora seja um caso bem específico pois, analisou uma única empresa, os mecanismos usados são os mesmos, visando sempre aumentar os lucros. Conforme sintetiza seu último relato nas considerações finais:

Desse modo, a educação básica, quando explorada por empresas privadas com fins lucrativos e sem a devida qualidade pedagógica, passa ser vista como um mercado, e não como um direito público subjetivo, pela venda direta e indireta de produtos de acordo com as localidades e a classe social. Pela ampla abrangência da educação básica, as grandes empresas conseguem continuar com os movimentos de compra e fusão de empresas menores, num movimento de formação de grandes grupos privados educacionais com fins lucrativos, com frouxa regulamentação para inibir crescimento em blocos empresariais privatistas sem foco na qualidade da educação ofertada. E assim, abrindo novas frentes de mercado educacional, tecnológico e financeiro, a Kroton segue atuando e se expandindo tanto na educação superior quanto na educação básica pública, como um grande Leviatã. (Pontes, 2020, p. 159).

Silva (2022) em sua análise busca desvelar a essência da formação continuada naquele momento histórico da pandemia, esclarecendo os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal – DF, fez uso de metodologias de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, em especial, o levantamento bibliográfico – para a construção do estado do conhecimento – e entrevistas semiestruturadas, com vistas ao alcance dos sentidos e significados a partir dos sujeitos da pesquisa. O alicerce segundo a autora foi, o método do Materialismo Histórico-Dialético – corrente filosófica das Ciências Humanas que abrange as áreas das Ciências Sociais, Economia, Filosofia e História que visa a interpretação e compreensão da realidade estudada, a partir da materialidade dos fenômenos que dessa realidade emergem.

Dentre seus estudos, Silva (2020, p. 20-21) aponta que é fato que os movimentos históricos contemporâneos, que se constituem na conjuntura política, econômica e social,

decorrem também das reformas educacionais de ordem neoliberal. Explica que o neoliberalismo é uma expressão que provém do liberalismo, uma doutrina fundada nos séculos XVIII e XIX que está pautada na política econômica estatal. É baseada em ações que visam a mínima intervenção do Estado nas relações econômicas e, concomitantemente, asseguram o exercício do livre mercado, favorecendo os grandes conglomerados capitalistas. Nesse sentido, no neoliberalismo, as relações de produção tornam-se uma total situação de exploração da classe trabalhadora, sem regulação pela burguesia (Oliveira, 2010).

Coloca também que, a partir da década de 1990, as reformas neoliberais causaram significativas mudanças no Estado brasileiro e, conseqüentemente, na educação e que concretamente, tal conjuntura imprimiu contradições, rupturas, avanços e retrocessos às políticas educacionais, às concepções de trabalho docente e de formação continuada implementadas no país desde então, explicitando seu caráter mercantilista, e que isso é o reflexo dos interesses em voga.

Silva (2022), em seu estudo, por exemplo, procura, dentre os objetivos, observar e relatar em sua dissertação a formação para professores da Educação Básica em sua gênese que é a aquisição do conhecimento.

A referida pesquisadora, salienta sobre a questão da formação de professores, abordada pelas políticas públicas, afirma ser relevante no sentido de que seu objetivo é “equacionar o problema da formação para elevar os níveis de ‘qualidade’ da educação nos países subdesenvolvidos” (Freitas, 1999, p. 18). Acrescenta que essa concepção serviu, ainda, como justificativa para dois outros movimentos históricos que se somaram a este debate: a defesa pela melhoria da qualidade da educação nacional e a responsabilização do professor como principal protagonista dos problemas que permeiam esse contexto.

A investigação de Silva (2022), contempla um vasto conhecimento teórico, com uma gama de análises de diversos trabalhos de outros pesquisadores com verificação das bibliografias e conteúdos contraditórios e favoráveis, que se referem a formação de professores e professoras, enxergamos com sua escrita, uma necessidade de formação sensível com os docentes, em uma perspectiva de educação para o conhecimento. Conforme conclui em:

Na análise dos textos e na busca dos autores que os fundamentassem, ficou evidente que não demonstram uma referência clara e circunscrita a uma epistemologia. Isto significa que não oferecem, de forma clara e precisa, autores e conceitos que fundamentem as propostas de formação continuada e, mais ainda, não possibilitam afirmar com precisão o teor teórico conceitual das pesquisas. Existe, portanto, uma limitação para a realização de uma análise mais densa e da tabulação dos dados de forma completa sobre o conhecimento e o conteúdo das investigações. (Silva, 2022, p. 48).

Em sua análise de literatura, Silva (2022), percebeu que, teve um número expressivo de dissertações e teses sinalizando a ineficiência das formações continuadas no exercício do trabalho docente. Como mostra:

Na análise do Estado do Conhecimento, parece-nos que a formação continuada tem se dado em perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo para a formação de um sujeito criativo, flexível e adaptativo. Não se tem olhando para o trabalho docente e suas condições como necessidade e possibilidade efetiva de mudança nas práticas oportunizadas pela formação continuada. (Silva, 2022, p. 53).

Em sua pesquisa buscou compreender através de entrevistas semiestruturadas, como cinco docentes do Ensino Fundamental se apropriam dos conhecimentos de um curso de formação oferecido pela Subsecretaria de Formação Continuada da SEEDF, no ano de 2020. Ancorados na proposta metodológica de núcleos de significação que, segundo Aguiar e Ozella (2015), consiste em instrumentalizar o pesquisador com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica – especialmente por Vygotsky – na busca pela elaboração do processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona.

A autora informa sobre os diferentes significados existentes quanto ao termo “formação continuada” e apresenta dois paradigmas de formação continuada que coexistiram a partir dos anos de 1970: da racionalidade técnica e da epistemologia da prática, de acordo com o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB registrado na Figura abaixo:

Figura – Tendências e perspectivas teóricas da formação continuada 1970-2000

| Formação continuada entre 1970 a 2000 | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Tendências/ perspectivas teóricas (SANTOS, 2010) | | | | |
| | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 |
| | Modelo Técnico | Modelo prático pedagógico | Modelo Neotecnista | Modelo pragmático-instrumental |
| | Treinamento/ reciclagem | Treinamento em serviço | Treinamento/ Praticismo | Centrado no saber-fazer |
| Características | Racionalidade técnica | Epistemologia da prática | | |
| | FC: caráter dual e disperso, adaptativo e desarticulado de um projeto coletivo institucional. | FC: práticas homogêneas, tecnificação do ensino; assimilação individual | FC: desenvolvimento de conhecimentos e competências para um mercado competitivo. | FC: modelo transmissivo; caráter pragmático; baseado em competências. |

Fonte: Curado Silva e Cruz (2020, p. 26) a partir de Santos (2010).

Explana que o primeiro foi voltado para a racionalidade técnica e o segundo paradigma, a epistemologia da prática, que entra no cenário educacional via políticas públicas, orientadas, em sua maioria, por Organismos Internacionais que atuam no cenário brasileiro visando atender a um ideal de docentes e de formação desses sujeitos resultante da reestruturação produtivista, capitalista e neoliberal vivenciada desde a década de 1990. Para a autora essa teoria do conhecimento tem como centralidade a atividade do professor e coloca, como foco do saber dos docentes, o saber da experiência, aquele construído a partir das vivências, do experimentado. A maior parte das formações continuadas se dão em serviço, voltadas para treinamentos, centradas no saber fazer, constituindo-se na ação-reflexão-ação, por meio da qual o professor repensa seu trabalho a partir de uma atividade reflexiva individual. Frisando que em ambas os professores não são protagonistas do processo educativo. E ainda sustenta:

Vale retomar que tais proposições surgem em um momento em que a educação brasileira sofre interferências de Organismos Internacionais que passam a intervir nas políticas públicas educacionais e, logo, também naquelas voltadas à formação de professores. Para além disso, como enfatiza Dourado (2007), esses organismos revelaram uma conjuntura de mercantilização e privatização da educação ao determinarem as regras de reestruturação econômica e globalização no Brasil, ocasionando mudanças significativas no cenário educacional. (Silva, 2022, p.72).

Após discorrer sobre os 12 pressupostos para uma formação continuada referenciada na epistemologia da práxis de Curado Silva e Cruz (2020) Conclui:

...Defendemos que a epistemologia da práxis é o caminho para o alcance de uma formação científica, ética, estética, técnica e sustentada pela compreensão da realidade como pseudoconcreta, dialética e contraditória. Essa é a proposta de formação enquanto ação transformadora que pode favorecer a emancipação por assumir a concepção práxica e não a pragmatista e utilitária que serve somente ao capital. (Silva, 2022, p. 80).

Fez uma correlação entre a LDB -Lei de Diretrizes e Base, BNCC- Base Nacional Comum Curricular e BNC Formação- Base Nacional Comum para formação de Professores, no que tange a formação continuada e buscou a crítica de instituições como: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade que surge no findar da década de 1970, em meio ao processo de redemocratização nacional e traz como como almejo a contínua luta por avanços e conquistas no campo construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais de educação, com vistas a intervir de forma consciente e necessária nas políticas educacionais. ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Ande – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e cita Freitas:

Ressaltamos que tais documentos são antagônicos às Diretrizes Curriculares Nacionais nº 2/2015 e que, conseqüentemente, trazem um retrocesso para o campo da formação de professores tanto inicial como continuada. De acordo com o exposto até então, percebe-se a negação da gestão democrática da política educacional alcançada pelos docentes brasileiros, e a retirada de propostas dessas diretrizes que já haviam sido implementadas em várias instituições de ensino, estando ampla e democraticamente construídas e, para além disso, estavam em sintonia com as construções históricas das entidades ANFOPE, ANPAE, ANPED entre outras da área no campo estudado (Silva, 2020, p.87 e 88).

Pontes 2022 relata que, quatro núcleos de significação emergiram, de acordo com os eixos estruturantes das entrevistas, sendo eles: relação teoria e prática; concepção de formação continuada; formação continuada; e a relação com o trabalho e a pandemia, explicando cada um com transcrições das falas das professoras, assim como citando teóricos, proporcionando um trabalho minucioso de análise sobre a formação continuada e concluindo que:

Enfim, a formação continuada de professoras e professores não pode ser compreendida numa dimensão que se desprenda da atividade docente, uma vez que esta é parte integrante da ação formativa, na qual os docentes têm – precisam estar conscientes/serem conscientizados de tal poder – um papel ativo e devem exercê-lo de forma crítica e transformadora. Defendemos que o percurso formativo dos docentes precisa ser elaborado com e para os docentes, em um movimento em que estes atuem desde a formulação das políticas até a implementação das ações em âmbito intermediário e local, numa perspectiva individual e coletiva, pautada na intencionalidade da própria prática transformadora. (Silva, 2022 p. 163 e 164)

Com as referidas pesquisas apresentadas meditamos que, existe pesquisadores comprometidos em produzir conhecimento tanto na questão do avanço do capital privado na educação pública como na formação continuada de professores e professoras, mas vislumbramos a possibilidade de fazer a conexão entre essa expansão do capital e a formação continuada e principalmente a busca da percepção dos colegas professores nesse âmbito.

Considerações finais

Neste trabalho realizamos um levantamento de pesquisas na BDTD que trazem o termo: “Formação de professores e capital privado na educação pública”, no período 2018-2023. Nosso objetivo foi expor um olhar para as produções científicas. A partir de seus conteúdos em uma revisão bibliográfica, fazendo uma análise das investigações selecionadas permitiu-nos notar, que ainda existe muito estudo a ser feito nesse sentido e que é de suma importância que as pesquisas continuem levantando as reflexões necessárias nessas questões, vislumbramos ser possível ampliar o conhecimento neste tema, visto que nos últimos anos pouco ou quase nada

foi produzido relacionando a questão específica do capital privado adentrando a formação continuada de professores da educação pública no âmbito do Fundamental.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 236-322, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v94n236/v94n236a15.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirlei de Pereira da Silva. A formação contínua docente como questão epistemológica: alguns apontamentos. In: LIMONTA, Sandra Valéria (org.). *Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e 2020 desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 23-36.

DOURADO, Luís Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrFRD5ZRkMWr/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 mar. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000401085&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização uma perspectiva didática. In: *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PONTES, Deysiane Farias. A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica. 2020. 229 f., il. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39085> Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, Luana Rosa de Araújo. Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados. 2022. 195 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/43657> Acesso em 26 maio 2023.

ESCOLA SUSTENTÁVEL HORTA COMUNITÁRIA

Sidinéia Ernegas Rodrigues

Resumo: O principal propósito desse trabalho é de apresentar um projeto da educação ambiental feito em uma escola com crianças do Ensino Fundamental I 4º Ano. Tendo como objetivo apresentar as etapas do projeto sobre o Meio Ambiente, onde estaria criando conscientização nas crianças sobre o cuidado do Meio Ambiente. Aprenderem a forma correta de cultivar uma planta e saber que se cuidarem bem, sempre terão plantas, árvores, rios limpos. Esse projeto foi trabalhado na prática junto com os estudantes e a professora de Ciências. Permitindo o contato direto com o ambiente natural, proporcionando o estudo concreto. Tornou-se importante desenvolver nos alunos, a consciência e a reflexão dos problemas ambientais vivenciados. Integrando os diversos tipos de recursos de aprendizagem, gerando fonte de pesquisa e observação, exigindo uma reflexão diária por parte dos educadores e educandos envolvidos. O desenvolvimento desse projeto fez com que todos envolvidos pudessem se beneficiar com a produção dos vegetais e se alimentarem na escola.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Educadores. Educandos.

Introdução

A questão da sustentabilidade ambiental é uma das preocupações mais urgentes do nosso tempo. A busca por soluções que promovam um equilíbrio entre as necessidades humanas e a preservação do meio ambiente tem se tornado cada vez mais premente.

Nesse contexto, as escolas desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. As escolas sustentáveis não são apenas instituições de ensino, mas também agentes de mudança social que buscam promover práticas e valores sustentáveis em suas comunidades. Uma abordagem inovadora para promover a sustentabilidade nas escolas é a criação de hortas comunitárias. Este artigo tem como objetivo explorar a importância das hortas comunitárias como ferramenta eficaz de educação ambiental em escolas sustentáveis.

Nas últimas décadas, houve um aumento significativo no interesse pela educação ambiental como uma forma de conscientizar as pessoas sobre as questões ambientais e promover ações sustentáveis.

As escolas desempenham um papel fundamental na promoção desse tipo de educação, uma vez que são locais onde as crianças e os jovens passam grande parte do seu tempo. As hortas comunitárias ganharam destaque como uma maneira prática e envolvente de ensinar os alunos sobre ecologia, agricultura sustentável, ciclo de vida dos alimentos e o impacto das escolhas alimentares no meio ambiente.

Além disso, as hortas comunitárias podem servir como laboratórios vivos onde os alunos podem aplicar conceitos aprendidos na sala de aula na prática. A escolha da horta comunitária como foco deste estudo se justifica pela sua capacidade de integrar vários aspectos da educação ambiental, proporcionando uma abordagem prática e holística para o ensino sustentável. Além disso, as hortas comunitárias têm o potencial de promover a interação entre alunos, professores e membros da comunidade, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Fundamentação teórica

Apresentar a educação ambiental como um campo interdisciplinar que visa sensibilizar e conscientizar os estudantes sobre questões ambientais e promover ações sustentáveis.

Destacar os princípios fundamentais da educação ambiental, como a interdisciplinaridade, participação ativa e a abordagem holística.

Explicar o conceito de sustentabilidade, abordando os pilares ambientais, sociais e econômicos, e sua relevância para o contexto das escolas sustentáveis.

Descrever o papel das escolas na promoção da sustentabilidade e na formação de cidadãos responsáveis. Apresentar as principais características das escolas sustentáveis, incluindo gestão ambiental, currículo universitário para a sustentabilidade e envolvimento da comunidade. Destacar os benefícios da sustentabilidade nas escolas, como a melhoria do aprendizado dos estudantes.

Figura 1 – Preparando a terra - compostagem F



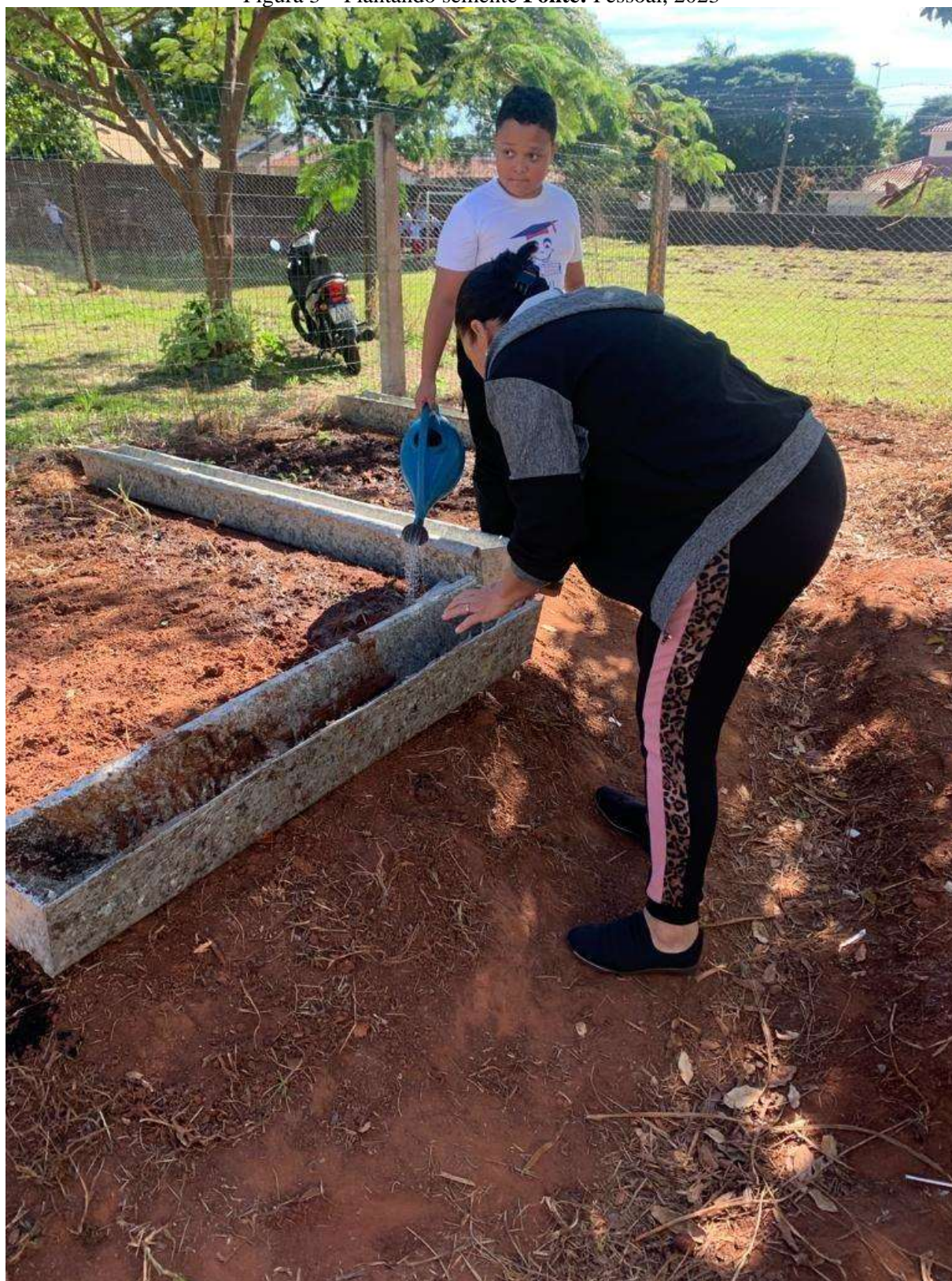
Fonte: Pessoal, 2023.

Figura 2 – Preparando a terra - compostagem



Fonte: Pessoal, 2023.

Figura 3 – Plantando semente **Fonte:** Pessoal, 2023



Fonte: Pessoal, 2023.

Figura 4 – Regando



Figura 5 – Interação de toda a turma



Fonte: Pessoal, 2023.

Figura 6 – Hortaliças crescendo



Fonte: Pessoal, 2023.

Figura 7 – Colheita



Fonte: Pessoal, 2023.



Procedimentos metodológicos

Primeiramente, foi escolhido o local da horta e da preparação da compostagem, com intuito de ensinar como reaproveitar espaços.

Para a construção da horta, houve a participação de todos os alunos. Dividindo a responsabilidade por cada espécie plantada pela turma. Dessa forma, aprenderam sobre o desenvolvimento de vegetais em um ambiente controlado e ao ar livre.

Desenvolveram habilidades e competências relacionadas à pesquisa, à observação, à descrição, à medição, à montagem e interpretação de gráficos e a elaboração de relatórios.

Após o preparo da terra, o próximo passo foi o plantio das sementes. Sendo regadas todos os dias, exceto os dias de chuva.

Para os alunos e para a escola, a horta pode promover uma maior biodiversidade, onde as plantas se relacionam entre si e com insetos, o que possibilita o desenvolvimento da fauna e flora local, essencial para reduzir as possíveis interferências de pragas, trazendo ainda mais conhecimento. Após todos esses processos, ouve a conscientização da necessidade de preservar o planeta e reflexões sobre cuidados com o meio ambiente.

Considerações finais

A Horta Escolar é uma ótima ferramenta de aprendizado, proporcionando aos alunos uma oportunidade prática de aplicar conceitos científicos e ambientais no mundo real. O envolvimento direto na criação e manutenção de hortas promoveu uma compreensão mais profunda dos processos naturais e do ciclo de vida dos alimentos.

As hortas escolares têm um impacto significativo na promoção da educação ambiental. Os alunos que participaram dessas atividades tiveram um aumento na conscientização sobre questões ambientais, desenvolvendo uma conexão mais forte com a natureza e uma compreensão das práticas agrícolas sustentáveis.

Além dos benefícios educacionais, os resultados mostraram que a horta escolar pode desempenhar um papel importante na melhoria da qualidade da alimentação escolar. A produção de alimentos frescos na horta contribuiu para refeições mais saudáveis, promovendo hábitos alimentares conscientes.

O sucesso da horta escolar está intrinsecamente ligado ao envolvimento da comunidade. A participação ativa de pais, professores e membros da comunidade desempenha um papel vital na criação e manutenção das hortas, fortalecendo os laços entre a escola e seu entorno.

Reconheço que a implementação da horta escolar não está isenta de desafios, como recursos limitados e falta de conhecimento. Recomendo a capacitação de educadores, a busca por parcerias com organizações locais e o desenvolvimento de planos de sustentabilidade a longo prazo para superar esses obstáculos.

Este estudo representa um passo inicial na exploração do potencial das hortas escolares. Encorajo os pesquisadores a continuar investigando esse campo, analisando a eficácia de abordagens específicas, explorando diferentes contextos e avaliando o impacto no longo prazo das hortas escolares na educação e na comunidade.

Em suma, as hortas escolares não são apenas vagas de cultivo, mas também ambientes ricos em oportunidades educacionais e de desenvolvimento sustentável. Espero que este estudo contribua para a promoção de hortas escolares como uma prática eficaz na educação e no fortalecimento das comunidades escolares na direção para um futuro mais saudável e sustentável.

Referências

Almeida, Cilmar C. - **HORTA NA ESCOLA: Integração e Aprendizado. Acervo digital UFPR.** Disponível em
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50158/R%20%20E%20-%20CILMARA%20C%20ALMEIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=O%20objetivo%20do%20projeto%20%C3%A9,sustentabilidade%2C%20com%20base%20na%20agroecologia>. **Acesso em 27/09/2023**

Biblioteca UNISINOS – **Modelos de trabalhos acadêmicos ABNT.** Disponível em
<https://unisinis.br/biblioteca/servicos-e-recursos/modelos-de-trabalhos-academicos-abnt>.
Acesso em 27/09/2023.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DESCONSTRUÇÃO DA LICENCIATURA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Sonia Maria Correa Da Silva
Maria De Lurdes De Souza Rodrigues
Adão Aparecido Molina
Conceição Solange Bution Perin

Resumo: O objetivo deste texto é analisar a desconstrução das licenciaturas mediante as políticas públicas no Brasil. Desde 1930, nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, houve alterações nos cursos docentes devido às alterações legais e à revogação das leis federais. Acompanhando essas frequentes mudanças nas regulamentações legais, é possível perceber os impactos e problemas encontrados atualmente nas licenciaturas e universidades públicas. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o processo de desconstrução das qualificações no país e como o surgimento de leis e abolições têm visado contribuir para a desconstrução das universidades e evasão acadêmica. Com base em levantamento bibliográfico e documental baseado na discussão em Leis como a Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9394/96 (Brasil,1996) Parâmetro Curriculares nacional para Educação Básica (Brasil,1997) e autores que discute a temática. Espera-se que este trabalho possibilite uma compreensão sobre os efeitos das políticas nas desconstrução das licenciaturas, de como a sociedade intervém na construção dessas qualificações e na regulamentação das universidades públicas, evasão acadêmica.

Palavras-chave: Formação docente; Licenciaturas; Políticas educacionais.

Introdução

A educação escolar é um sistema que está em constante mudança à medida que a sociedade modifica, os estados atualizam, revogam e promulgam leis para mudar os sistemas educacionais, a formação de professores e os programas de graduação. Os programas de estudos brasileiros baseiam-se em legislação que corresponde aos dispositivos legais que permitem aos graduados obter um diploma de qualificação. Segundo Castro (1974), o programa de diplomação começou em 1930 com a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do país, mas logo foi modificado e desmembrado da universidade, criando faculdades distintas para cada área do conhecimento.

Assim sendo, salientamos que, desde o início dos cursos para formação docente e surgimentos de transformações devido ao avanço da sociedade, o curso é pautado na Lei Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 (LDB), em seu art.61, que diz considera

profissional de educação básica aquele sujeito que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, estando habilitado ao nível médio e superior, que desenvolverá o trabalho docente na educação infantil até a graduação, assim sendo no Art.67, devendo o sistema de ensino promover e valorizar os profissionais da educação, assegurando de todos os direitos como aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, condições adequadas de trabalho, entre outros.

Nesse sentido ressaltamos que, devido às leis e às políticas para a elaboração dos currículos dos cursos e direitos das docências, a formação docente teve uma baixa procura nas universidades públicas, o que resultou numa grande desvalorização dos cursos e na desconstrução das licenciaturas. Apesar de existirem políticas públicas desde 1970 até hoje, não houve progresso para a valorização desses profissionais, uma das principais causas da baixa procura nas universidades públicas. É perceptível que estas políticas estão constantemente em processo de renovação e discussão, como a Resolução cne/cp, n.º. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Além disso, o Plano de Educação de 2014, com base no autor Santos e Mororó (2019), apresentou três estratégias que podem definir a política nacional de formação de professores e dar outros rumos às licenciaturas, como: a) estabelecer prioridades para a formação de professores da Educação Básica, sobretudo nas áreas de matemática e ciências; b) respeitar a qualidade dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, embora a avaliação seja um critério de avaliação de qualidade e relevância desses cursos, além da diversidade; c) proporcionar uma política nacional de formação de professores da educação básica e definição de diretrizes.

Portanto, nas últimas décadas, tem havido um debate nas universidades públicas sobre como aumentar a procura por cursos, reduzir a evasão e aumentar o número de acadêmicos na área de estudo. Esse tema é assunto nas universidades e objeto de pesquisas de pesquisadores que buscam aprimorar os cursos de formação de professores e fazer sugestões e mudanças nas políticas educacionais para professores em todas as áreas jurídicas. Diante dessa problemática, este estudo tem como objetivo analisar o desmonte das licenciaturas por meio de políticas públicas no Brasil, primeiro possibilita analisar as políticas educacionais, desvalorização docente e a contribuição da evasão nos cursos de licenciaturas, a seguir como as políticas públicas estão intervindo na formação de professores. Ademais, analisar o desenvolvimento da educação das habilidades dos professores, quais foram os avanços e retrocessos nos cursos de

formação que contribuem para evasão acadêmica, o que contribuiu para o desmantelamento das qualificações de formação de professores neste país.

Desenvolvimento

Ao falarmos de educação hoje, não podemos esquecer o percurso educativo que percorremos para chegar à nossa posição atual. A educação não é uma tarefa fácil para alcançar uma educação de qualidade, há muitas questões sociais, capitais e profissionais. Este tema da educação de qualidade é uma preocupação global desde a existência da humanidade, é um dos principais motivos pelos quais os países se preocupam, com projetos e leis sendo constantemente abolidos, portanto, quando a sociedade muda, a educação deve facilitar e apoiar esse desenvolvimento. O Brasil é um dos países que precisa de muitas mudanças para alcançar uma educação de qualidade. O Ministério da Educação enfrenta um grande problema com o governo, tanto no ensino da educação básica quanto nas universidades públicas.

Vale ressaltar que as universidades públicas enfrentam atualmente grandes dificuldades com a evasão e a falta de procura de bolsistas para obtenção de diplomas, o que é um dos motivos pelos quais são realizadas pesquisas e estudos científicos. Segundo a Folha de São Paulo (UOL, 2022), as universidades públicas tiveram uma diminuição no número de graduados em 18,8%, sendo que as universidades privadas registraram um aumento no número de graduados em 7,6% em 2020. Um dos motivos da desistência ou procura é sobre a população ingressante não saber qual a escolha das profissões, um dos problemas enfrentados pelos jovens é a influência da tecnologia, as pressões familiares e os custos e benefícios da formação.

Portanto, os jovens não sabem que carreira seguir, a necessidade de aprendizagem diminui e as pessoas bem-sucedidas abandonam rapidamente os cursos, ou porque não se identificam com a área de estudo escolhida. Segundo pesquisa realizada por Medeiros et al. (2019) foi realizado em uma escola pública da cidade de Recife/PE com alunos do 2º ano do ensino médio. Participaram em média 24 adolescentes, com idades entre 15 e 17 anos, e constatou que a maioria dos alunos não tem conhecimento sobre a carreira que desejam seguir e como atingir seus objetivos, e não identificaram claramente suas dificuldades na hora de escolher uma carreira ou ocupação, de todas as pessoas entrevistadas, apenas duas tinham certeza. Com base na pesquisa realizada, foi possível analisar as consequências da evasão escolar, a partir da qual a importância de conhecer a experiência profissional no ensino médio, como um ensino vocacional. As universidades paranaenses, como a Unespar Campus de

Paranavaí²⁵, têm dado exemplo de programas como amostras de profissão para estudantes do município e região, nas universidades para que os concluintes do ensino médio conheçam as profissões e identificar caminhos profissionais a seguir.

A partir destas implicações pode-se sublinhar que o problema da baixa procura de qualificações existe numa série de fatores, uma das desvantagens da baixa procura de formação de professores é a desvalorização na área, as políticas atuais não são respeitadas a favor dos educadores, leis e salários, negligência, violência nas escolas, perda de valores sociais, tudo isto contribui para que os jovens não queiram tornar-se professores. Outro estudo discutido por Almeida et al. (2014) em algumas escolas no Brasil levou a consequências como a recusa de estudantes em se tornarem professores devido a baixos salários, falta de habilidades, desvalorização de conhecimentos, etc. Tais afirmações vêm de encontro com um dos relatos na pesquisa:

Eu digo que já pensei em ser professor, já, porque já me falaram que eu tinha facilidade em passar algumas coisas na área de exatas; só que acabei desistindo, porque é uma profissão, como já falaram aqui, mal remunerada. Não vale a pena, além de um pouco desgastante”.(ALMEIDA et al., 2014, p.114).

Porém, com essas afirmações e investigações, os órgãos competentes estão renovando e criando políticas para verificar se modifica esta problemática, só que, porém, as políticas existentes não estão ainda contribuindo com parte da formação docente, mas havendo uma desconstrução nos cursos de licenciatura. Pode-se perceber que a falta de políticas eficazes está tornando escassa profissão docente e possibilitando uma formação superficial para os educadores. De fato, a preocupação com a formação de professores já existe desde o início do XIX, das primeiras licenciaturas até os dias atuais.

Fundamentação teórica

Quando se trata de formação de professores, estamos diante de um tema que adquiriu importância no final da década de 1970 e início das décadas de 1980 e 1990, quando foi sancionada a Lei de Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96. Segundo Zamboni e Fonseca (2008, p. 105), “no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, era perceptível a fragilidade do regime autoritário, revelada, por exemplo, na lei da Anistia,

²⁵“Universidade Estadual do Paraná (Unespar) promoverá nos sete *campi* a Mostra de Profissões, com o intuito de divulgar à comunidade os cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela instituição. Por meio de diferentes atividades culturais, visitas a laboratórios, oficinas e tantas outras ações de ensino, pesquisa e extensão, futuros acadêmicos/as poderão conhecer a Unespar, bem como as profissões de seu interesse, além de se aproximarem da realidade do ensino superior.”

nos movimentos sociais organizados, nas campanhas pelas Diretas Já, nas lutas políticas dos professores”.

Como resultado, mostra que as relações sociais estão em um período de constantes mudanças, onde o capitalismo penetra o mais rápido possível e determina tudo, desde a revolução tecnológica, a educação, a história do trabalho e outras formas. Diante de todas essas mudanças importantes no campo da educação, é necessário inovar o programa, alterar as metas traçadas e principalmente a formação segundo os anseios da sociedade atual. O período da década de 1990 foi importante na formação de professores, especialmente para a educação brasileira, onde avanços foram possíveis, mesmo em momentos com retrocessos, quando o assunto foi transferido para políticas públicas de educação, somente após a aprovação e implementação da LDB. n.º 9.394/96, inicia a elaboração de novas leis que contribuam para valorizar esses profissionais, visando reduzir o analfabetismo e outros aspectos que dificultam o desenvolvimento da sociedade. Para Pereira (1999, p.2):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. Como consequência, depois de acirrada oposição de interesses, prevalecem, no texto da LDB, os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, porém, com algumas modificações conseguidas em virtude do embate parlamentar.

Além de ser um documento participativo para muitos membros da sociedade, serve também como ponto de partida, por exemplo, para a elaboração da Lei - a Declaração Mundial de Educação para todos, que chega a acordo entre os países participantes durante a conferência, como Jomtien, nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelistas (2004) relataram que no caso específico da formação de professores, é evidente a produção, através dos professores, de novas “competências” que o capitalismo exige, impondo aos professores saber-fazer profissionalização.

Contudo, se havia mudanças expressivas na sociedade, trazendo consigo a necessidade de reorganizar os indivíduos para terem uma educação de qualidade, para suprir as necessidades do capitalismo, o que essa Conferência contribuiu para a melhoria dessa realidade? Principalmente desde a Conferência Mundial de Educação para todos, ao contar com a participação de 155 governantes, cujo objetivo foi possibilitar uma educação básica a crianças, jovens e adultos, pois o analfabetismo naquela época era extremamente elevado e para a sociedade viver em harmonia com as novas tendências capitalistas, era

necessário educar esses indivíduos, prepará-los para o mercado, para a reprodução da massa operante. Segundo Zamboni e Fonseca (2008) desde 1996, a nova LDB passa a regulamentar a educação brasileira, projeto que passou por um cenário marcado por acalorados debates e críticas no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), o Brasil caminha para um momento em que outros projetos são criados visando melhorar a qualidade da educação em nosso país, realizando reformas nos mais diversos níveis. Como exemplo destes documentos, podemos citar a implementação das Diretrizes Nacionais para os Programas de ensino Pré-escolar, básico e secundário, que na sua apresentação continham o seguinte conteúdo:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (Brasil, 2013 p.4)

Este documento propõe diretrizes para garantir que qualquer desenvolvimento escolar ocorra com um programa escolar coordenado e bem elaborado, entre outros aspectos, além de esforços para aumentar o número de crianças que frequentam a escola, radicalizando completamente o analfabetismo.

Outro documento citado refere-se aos Parâmetro Curriculares nacional para Educação Básica (Brasil,1997), o PCNS é um documento copilado pelo governo Federal, que tende a normatizar alguns fatores nas disciplinas, e pode ser inserido nas redes privadas como na rede pública de ensino, visando oferecer aos alunos o conhecimento a partir de suas experiências, do exercício da cidadania, entre muitos outros aspectos. Cada escola pode se ajustar de acordo com sua realidade. Também abordamos as diretrizes curriculares dos cursos superiores, que abrangerão toda a educação em nosso país.

Nesse contexto, a diversidade de métodos de ensino e aprendizagem e as características do sistema educacional de nosso país foram resumidas a partir de muitos anos de experiência e juntamente com as novas diretrizes e a LDB n.º 9.394/96, políticas de livros de progresso educacional. No entanto, estas políticas nacionais são fortemente influenciadas por mecanismos internacionais, orientando os conteúdos e métodos de formação humana, naturalmente sempre associados ao capitalismo. Por exemplo, Dourado (2002, p.238) cita:

O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como

importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980.

Nas interpretações dos autores ele relata que ainda que estes mecanismos estão colocados na vanguarda de todo o processo de reestruturação do nosso país, não só na economia, mas também nos domínios da cultura, da sociedade e da educação. Nossas políticas educacionais estão diretamente ligadas aos benefícios desses mecanismos, uma vez formadas, elas orientarão a educação para o mercado de trabalho, para a produção de conhecimento, de sentido e de educação. Esta é a orientação educativa segundo os anseios das forças neoliberais existentes na nossa sociedade. Estas políticas propostas pelo Banco Mundial orientam a revolução reducionista em curso no setor da educação no sentido de um enfoque generalizado numa visão unilateral dos custos e benefícios, conduzindo assim à proteção da descentralização dos sistemas, incluindo o desenvolvimento da capacidade educativa para transferência de aprendizagem no mercado de trabalho.

Assim, toda a estrutura educacional será articulada pelos mecanismos internacionais, que ao fazer parte, o Brasil tem que realizar toda uma realocação de recursos públicos destinados à educação básica, por exemplo, o que irá interferir no currículo, avaliação, na qualidade ofertada aos indivíduos, para que tudo isso almeja resultados positivos é necessário a capacitação de docentes, muitas vezes em programas paliativos de formação em serviço (Coraggio, 1996).

Para Dourado (2011), o que se sugere claramente é a fragmentação da educação, a fragmentação da luta pela democratização da educação em todos os níveis, esses mecanismos acabam por criar muitos obstáculos, a expansão da educação para o sistema capitalista, e, mais importante, a formulação de políticas públicas voltadas à formação de professores, que acabaram sendo precárias, formuladas superficialmente e técnicas, participando de programas educacionais no caso das licenciaturas, o que vemos são políticas que favorecem a sua descaracterização, um currículo completamente fragmentado. Nesse sentido, é fundamental que façamos recomendações. Referente ao ensino superior, Dourado destaca (2002, p. 240):

Destacamos as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), cujas prescrições são claras no sentido de: 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam

alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras.

Nesse sentido, o que o autor enfatiza é como as políticas públicas dos países têm sido privatizadas, para atender aos anseios dos mecanismos internacionais, das sociedades neoliberais e mercantis com seus conteúdos técnicos e fragmentários, ao lado da lei da qualidade e educação para todos, deixando uma margem por uma educação que favoreça a produção e reprodução da classe dominante. De acordo com essas análises, fica claro que as políticas educacionais estão sujeitas a mudanças e influências de mecanismos internacionais, que não têm um bom impacto na educação brasileira. Na verdade, a política deve ser construída com base nas realidades da sociedade atual.

Metodologia

Segundo Gil (2002), a pesquisa visa responder a um problema proposto, baseado em teoria, métodos, técnicas e diversos processos científicos. Baseado na Teoria histórico-Cultural e histórico dialético.

É pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é uma pesquisa desenvolvida a partir de material bibliográfico como livros, dicionários, teses, dissertações, artigos, entre outros, constituído principalmente por livros e artigos científicos, constituindo-se assim uma ótima fonte para pesquisadores. O estudo será construído com base em documentos, conforme Trivinos (1987), o qual é uma análise documental, um estudo com informações coletadas de documentos e leis como a Lei de Orientações e Base n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), e Parâmetro Curriculares nacional para Educação Básica (BRASIL,1997), bem como autores que discutem a temática como Shiroma, Moraes e Evangelista(2011), Santos e Mororó (2019), Medeiros et al.(2020), Pereira (1999), Palhares(2020), entre outros sendo qualitativa e quantitativa por trazer dados da Folha Estadão de São Paulo.

Resultados e Discussão

Diante dessa problemática, este estudo tem como objetivo analisar o desmonte das licenciaturas por meio de políticas públicas no Brasil, primeiro possibilita analisar as políticas educacionais, desvalorização docente e a contribuição da evasão nos cursos de licenciaturas. Desse modo, nas últimas décadas, tem havido um debate nas universidades

públicas sobre como aumentar a procura por cursos, reduzir a evasão e aumentar o número de acadêmicos na área de estudo. Esse tema é assunto nas universidades e objeto de pesquisas de pesquisadores que buscam aprimorar os cursos de formação de professores e fazer sugestões e mudanças nas políticas educacionais para professores em todas as áreas jurídicas este estudo obteve como resultado identificar que as políticas públicas sofrem fortes interferências de mecanismos Internacionais, sendo manipuladas para ofertar uma educação com currículos fragmentados, pois o que se espera é uma formação técnica, uma formação mercantil, adequada ao capitalismo, refletindo na educação e população.

Considerações finais

Em síntese, as políticas públicas nacionais não devem ser analisadas apenas sob a perspectiva educacional, por ser necessário analisar todo o período histórico pelo qual a sociedade passou. Por exemplo, as reformas estatais moldadas pela intervenção de organizações internacionais moldaram os aspectos políticos, sociais e econômicos dos países envolvidos. No caso do Brasil, o país não possui uma política pública própria, causando algumas dificuldades na organização do currículo. Estas leis e diretivas criadas levam muitas vezes à fragmentação da educação, à distorção dos profissionais da indústria, da educação para o mercado de trabalho, porque o regime que instaurados é o principal, isto é, capital, consumo, sem a necessidade de fazer o indivíduo pensar e criticar, apenas que saibam operar, estando apto a viver em sociedade.

Assim, a Educação, como parte dessa sociedade, se vê na condição de acompanhar essas transformações, o que muitas vezes a faz reproduzir os anseios da camada dominante. No Brasil, somente a partir da década de 1990 que ocorre aumento de debates acerca do tema formação docente, isto porque a sociedade vigente necessita de formar novos professores para instruir os indivíduos ao novo modelo de sociedade, para isso é preciso criar novas leis, resoluções que irão atender e ofertar uma educação de qualidade para todos, que irá diminuir os altos índices de analfabetismo, miséria, e cabe a educação reorganizar essa sociedade.

Contudo, conforme já mencionado, as políticas públicas sofrem fortes interferências de mecanismos Internacionais, sendo manipuladas para ofertar uma educação com currículos fragmentados, pois o que se espera é uma formação técnica, uma formação mercantil, adequada ao capitalismo e a nova ordem. Esses mecanismos, direcionam desde aspectos sociais, econômicos, culturais e no âmbito educacional

direciona para a desconstrução do saber, para a descaracterização do professor, que passa a ser visto apenas como um mero pacificador de conteúdo.

Neste contexto temos os cursos de licenciaturas, que estão sofrendo inovações em suas diretrizes e Resoluções que levam ao retrocesso, ao esvaziamento da sala de aula, com currículos fragmentados, desvalorização dos profissionais. Isso porque as políticas de ensino superior são feitas por movimentos heterogêneos, com ideias muitas vezes heterogêneas na elaboração dessas leis, bem como a expansão das organizações privadas, instituições EAD, contribuem para a fragilidade dos cursos de licenciatura.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicol. Ensino & Form.** Brasília , v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014 . Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 set. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 de set.2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 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. Acesso em 26 de set.de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (3ª versão). Brasília-DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 26 de set de 2023.

CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, [S. l.], v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132649. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649> . Acesso em: 27 set. 2023.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M.J. et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

DAUM, Marina Santos.**Mostra de Profissões acontece no Sete Campi da Unespar e mobiliza comunidade acadêmica**. Paraná.07 de ago.2023. Disponível em:<https://www.unespar.edu.br/noticias/mostra-de-profissoes-acontece-nos-sete-campi-da->

[unespar-e-mobiliza-comunidade-academica](#). Acesso em 26 de set. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil Nos Anos 90. *educ. soc., campinas*, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 26 de set. de 2023.

FONSECA, S.G. Zambini. E. Espaço de formação do professor de História - Selma Guimaraes Fonseca, Ernesta Zambini (orgs). Campinas, SP:Papirus, 2008 - COLEÇÃO Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

PALHARES, Isabela. Universidades públicas tiveram queda 18,8% no número de concluintes. **Folha de São Paulo**. São Paulo.18.fev.2022.

PEREIRA, J.E.M. As Licenciaturas e as novas Políticas Educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*.1999, n.68, Dezembro99. Disponível em :<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso, 26 de set. de 2023.

MEDEIROS, Vanessa Santos.et al.AS DIFICULDADES IMPOSTAS NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL DE JOVENS DA ESCOLA PÚBLICA: TECENDO RETALHOS SOBRE DESIGUALDADES, NOVAS POSSIBILIDADES E SONHOS. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: <https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/view/332> . Acesso em: 27 set. 2023.

SANTOS, C. W. dos; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. DOI:10.20396/rho.v19i0.8652339.Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 27 set. 2023.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. Acesso, 26 de set. de 2023.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em Ciências sociais**. São Paulo: Atlas,1987.

CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO

A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO BRASIL (1983-2012)

João Paulo dos Passos-Santos
Carlos Herold Junior

Resumo: Atualmente o TEA se mostra como um tema emergente, sobretudo, à área da Educação Especial e Inclusiva, pois o diagnóstico é crescente nos últimos anos e as instituições, entre elas a escola, apresentam diversas dificuldades para efetivar a inclusão de tais sujeitos. Por tal motivo, este estudo teve por objetivo analisar a trajetória histórica da escolarização da pessoa com TEA no Brasil. A investigação englobou legislações, artigos e livros que abordam o tema entre 1983-2012. Para realizar tais demandas, os aportes metodológicos da História da Educação foram utilizados para responder a seguinte questão: Como se deu/dá o processo histórico da escolarização brasileira da pessoa com TEA? De forma geral, foi possível compreender que desde a criação da primeira instituição escolar brasileira com fins no atendimento de pessoas com TEA em 1983, a principal motivação esteve pautada no empenho de familiares em resolver os problemas específicos de seus filhos com recursos próprios, com a participação da sociedade civil e, posteriormente, com maior presença do setor público. Nota-se que ainda hoje é necessária muita luta para garantir direitos sociais básicos de pessoas com TEA, pois o Estado ainda não consegue efetivar políticas que sejam efetivas.

Palavras-chaves: História da Educação; Educação Especial; Autismo.

Introdução

A história ocidental mostra que na Antiguidade as pessoas com deficiência geralmente eram abandonadas, perseguidas, ou até mesmo eliminadas pelo fato de possuírem características atípicas em relação à maioria considerada “normal”. A Idade Média traz uma variante entre caridade e/ou castigo ao tratamento às pessoas com limitações acentuadas. A partir da Idade Moderna, com o avanço do capitalismo e o incentivo à ciência, tem-se nos estudos da medicina o interesse às pessoas com deficiência ou acentuadas dificuldades (MIRANDA, 2008).

Desse ponto de vista histórico mais amplo, a preocupação com os sujeitos que não se encaixavam na normalidade e suas especificidades, demorou consideravelmente a germinar como uma questão social no mundo ocidental. Bianchetti (1998) fundamenta que é apenas a partir do século XVIII na França que se pensa em ações preventivas, educativas e integrativas.

Especificamente em território Brasileiro, a partir do século XIX, por meio de inspirações norte americanas e europeias, o atendimento educacional às pessoas necessidades educacionais especiais inicia com tentativas isoladas e particulares de organizar e implementar o ensino às pessoas com deficiência física, intelectual e sensorial, passando por três momentos distintos (MANTOAN, 2002; JANUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011): 1854 a 1956 - Iniciativas de cunho

privado (Institucionalização); 1957 a 1993 – Ações oficiais de âmbito nacional (Integração); A partir de 1993 – Movimentos a favor da inclusão escolar (Inclusão).

Apesar do momento atual da civilização supervalorizar uma economia fundamentada no desrespeito aos direitos humanos, ao individualismo e produtividade no sistema monetário, existe também o crescimento em áreas do conhecimento indispensáveis à vida. No entanto, “será preciso repensar em conjunto todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros” (JANUZZI, 2012, p. 169).

Diante do exposto, Omote (2004) explica que é necessário que o Estado, como regulador das políticas sociais educacionais, proporcione aos alunos com ou sem deficiência, o conhecimento. E tanto a ideia de integração, como também inclusão social, não pode se restringir somente à convivência ou socialização, o que deve aparecer, a princípio, é a aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

Atualmente, no que tange o público-alvo da educação especial no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define esse público: pessoas com deficiência, altas habilidades e/ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2008).

Especialmente sobre a pessoa com TEA, têm-se especificamente a lei nº 12.764, de 2012, conhecida como “Lei Berenice Piana”, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA. Na referida legislação em seu art. 3º, há a indicação a respeito do acesso à educação, inclusive ao acompanhante especializado, quando houver necessidade (BRASIL, 2012).

No trecho da legislação supracitada que atribui direitos de proteção social às pessoas com TEA, foram indicadas as características “deficiência na comunicação para interação social”, “comportamentos motores ou verbais estereotipados” e “comportamentos sensoriais incomuns”, para demarcar o sujeito com TEA (BRASIL, 2012).

Os estudos de Mello *et al.* (2013), Castanha (2016), Leandro e Lopes (2017) e Lopes (2020) e Passos-Santos e Herold Junior (2023) fundamentam que a lei 12.764 de 2012 representou a conquista da luta iniciada na década de 1980 no Brasil para garantia de direitos básicos às pessoas com TEA. Especificamente em 1983 ocorreu a criação da primeira instituição especializada em autismo no Brasil a Associação de Amigos dos Autistas de São Paulo-SP (AMA-SP), sendo ela ainda a principal referência sobre o tema no país.

E com as quase três décadas de história, atualmente existem numerosas associações não-governamentais pelo país, que buscavam informações, métodos e recursos financeiros para atingir as especificidades da pessoa com TEA. Ademais, este estudo se propôs estudar: Como se deu/dá o processo histórico da escolarização brasileira da pessoa com TEA?

Para tal, a história da educação possibilita a formulação de interpretações relacionadas às maneiras pelas quais as sociedades transmitem sua cultura e fundamentam as instituições escolares e possíveis teorias que as balizam. Sendo assim, é imprescindível que o pesquisador seja consciente e crítico em seu papel, compreendendo as rupturas e continuidade em relação ao tempo histórico, para agir intencionalmente e não apenas de forma intuitiva (ARANHA, 2006; SAVIANI, 2007).

Tendo por base essas considerações iniciais, o objetivo desta pesquisa foi analisar a trajetória histórica da escolarização da pessoa com TEA no Brasil. Destarte, sob o ponto de vista metodológico, tanto a pesquisa como o ensino da história devem privilegiar a análise de “longa duração”, que prioriza a síntese sobre a análise, ou seja, parte-se das fontes disponíveis na busca da construção de explicações, sejam elas já consagradas ou que pretendem ser inovadoras. A adoção do critério dos movimentos históricos orgânicos e conjunturais, permite elaborar uma periodização que também leva em consideração os eventos de “tempo curto” (BRAUDEL, 1992).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM AUTISMO: APONTAMENTOS INICIAIS.

A palavra autismo foi utilizada primeiramente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para citar o sintoma da esquizofrenia que se refere à fuga da realidade. Entretanto, os psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger, com estudos publicados em 1943 e 1944, respectivamente, são conhecidos por serem os primeiros a observar tais sintomas em crianças. As pesquisas de Kanner foram socialmente reconhecidas assim que publicadas nos Estados Unidos e Inglaterra (KLIN, 2006).

Porém, os estudos de Asperger, por serem publicados em alemão após a 2ª Guerra Mundial, ficaram notórios apenas nos anos 1980, por meio da psiquiatra inglesa Lorna Wing. Entretanto, nas últimas décadas, foram encontrados indícios de colaboração dele com o sistema de assassinatos de crianças durante o nazismo, dentre elas várias com autismo (SHEFFER, 2019). Este fato não o descredencia sobre suas descobertas, porém colocou em xeque sua

história do ponto de vista social, por apontar indícios de simpatia com os ideários nazistas durante o terceiro reich.

Nesse ínterim, depois desses estudos iniciais, houve muitas terminologias empregadas nos manuais médicos, que a cada nova versão revisava as características publicadas nos estudos, até que em 2013 por influência dos estudos de Lorna Wing e Judith Gould de 1979, que indicavam um contínuo incomum nas características, conhecidos pela tríade das incapacidades, chegou-se ao termo TEA (DONVAN; ZUCKER, 2017). As três incapacidades crônicas estão nas áreas da imaginação, interação social e comunicação (LACERDA, 2017).

Nota-se que a história do diagnóstico do autismo ainda é contemporânea, não se completaram nem mesmo 100 anos desde que Kanner e Asperger a identificaram em crianças.

Porém, há uma pré-história que indica que anteriormente, pessoas com características do TEA eram nomeadas como selvagens, loucas e santas. Do mesmo modo, é possível refletir a respeito da existência do TEA com base nas explicações de Kanner de que “ele já existia” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 51; 54) e, “[...] o óbvio muitas vezes permanecia irreconhecível até que alguém olhasse para ele com o par de olhos certos” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 51).

Em relação à etiologia do TEA, algumas teorias surgiram depois dos primeiros diagnósticos, diga-se por sinal, ainda desconhecida. A ideia da “mãe geladeira”, foi a primeira delas e muito brutal em relação à maternidade. Todavia, também houve o medo pela vacina que acontece por volta dos 18 meses de idade, a alimentação materna, a poluição ambiental, a epidemia de autismo por conta das prevalências inconclusivas e/ou mal interpretadas, a busca pela cura, dentre outros (GRANDIN, 2015).

Diante do exposto, é possível perceber que a reflexão teórica relacionada à origem do TEA ainda é bem complexa. E contraditoriamente, a maior controvérsia foi inaugurada nas pesquisas introdutórias de Kanner, ao fazer a infeliz explicação sobre a possibilidade de o autismo ser iniciado por meio de um deficitário relacionamento da mãe com criança (GRANDIN, 2015; PONCE; ABRÃO, 2019), que aprisionava o filho nas geladeiras emocionais ao negar-lhe o afeto (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Grandin (2015) descreve que Kanner se desculpou mais tarde pela explicação equivocada, pois desde sempre acreditou em uma causa neurológica e não sociocultural. Porém, a autora fundamenta que ele culpabilizou a má interpretação pelo fato de a psicanálise ser um produto do pensamento norte-americano daquela época, dando ênfase à dicotomia corpo-psíquico.

Em se tratando de Brasil, a década de 1980 é um marco histórico ao atendimento educacional à pessoa com TEA, pois é quando é criada a primeira instituição especializada no assunto (LEANDRO; LOPES, 2017; LOPES, 2020).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM AUTISMO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO.

A Associação de Amigos dos Autistas (AMA-SP) da cidade de São Paulo-SP é a primeira instituição de proteção às pessoas com autismo do Brasil, e segundo Castanha (2016, p. 65), mesmo depois de quase quatro décadas, ainda “é referência para todo o Brasil, tanto para apoio e atendimento para os autistas e seus familiares, quanto para a formação de profissionais que trabalham ou pretendem trabalhar com autistas”.

Diante disso, remontando como se deu sua constituição, é possível compreender como se deram os primeiros atendimentos:

Em 1983, o Dr. Raymond Rosenberg tinha alguns clientes que viviam um momento de angústia: eles tinham filhos de 3 anos em média e há pouco tinham sido diagnosticados com autismo. Essa era toda a informação que esses pais tinham: a palavra autismo. Não havia qualquer pesquisa ou tratamento na cidade, estado ou país que pudesse ser utilizada para ajudar aquelas crianças. Os atendimentos para crianças com deficiência mental não eram adequados e nem mesmo aceitavam pessoas com autismo. Foi então que esses pais decidiram se reunir para construir um futuro que amparasse seus filhos e proporcionasse a eles maior independência e produtividade. Com este objetivo em comum, fundaram a AMA – Associação de Amigos do Autista, a primeira associação de autismo no país (AMA-SP, s.d, s.p.).

Desde a criação das primeiras instituições para atender às necessidades especiais ainda no Império, os ideais liberais permanecem na realidade brasileira. Desse modo, a sociedade civil precisa de muito empenho para que a garantia de direitos sociais básicos como a educação, aconteçam, especialmente para aqueles tidos como excluídos da “normalidade”.

Como fonte para análise está a carta de Ana Maria Serrajordia Ros de Mello, mãe de Guilherme que tem TEA. Ela era presidente da AMA-SP em 1985. A correspondência foi publicada no Jornal do Estado de São Paulo e replicada em 2013 em uma obra organizada por ela juntamente com outras mães, em que relata as dificuldades iniciais:

Começamos trabalhando nos fundos de uma pequena igreja batista da Zona Sul e de lá mudamos para a rua do Paraíso, 663, onde nosso núcleo mantém agora 13 alunos, em meio período. Eles exigem atenção ininterrupta, cuidados especiais, muita paciência e, sobretudo, amor. E tudo isso recebem de nossa equipe - pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e seus auxiliares, mas as despesas são grandes demais. A proporção é de um profissional para cada criança. Tivemos, em

setembro, um custo de Cr\$ 13 milhões e recursos que não chegaram a Cr\$ 5 milhões, o que significa um déficit mensal de Cr\$ 8 milhões, que se repete e cresce (MELLO, 1985, *apud* MELLO 2013, p. 17).

É possível notar nos relatos todo um empenho e desgaste para iniciar e manter um trabalho educativo e terapêutico às necessidades específicas de seu filho e de outras crianças com características próximas as dele.

Diferentemente das APAEs em que rapidamente houve e há toda uma estrutura organizacional consolidada em todo o Brasil, no caso das instituições especializadas em autismo existem diversas associações pelo país.

Para Bianchetti (1998, p. 48) em países como o Brasil que a saúde é um comércio, para as pessoas com deficiência o simples fato de existir ou adoecer certamente se transforma em necessidade social. Por conta disso, muitas vezes a única possibilidade é “a luta e as iniciativas concretas voltadas à integração dos indivíduos considerados deficientes, tanto na escola, nos movimentos sociais (fóruns, associações, ONGs quanto na sociedade)”.

Nesse ínterim, Leandro e Lopes (2017, p. 156), ao estudarem 72 cartas enviadas e publicadas no Jornal do Brasil da cidade do Rio de Janeiro na década de 1980, perceberam que os escritos representavam de forma geral “[...] vínculos parentalidade-autismo e/ou instituição-autismo” e se transformaram em um ato político de luta pelos interesses e necessidades específicas da pessoa com TEA.

As cartas enviadas ao jornal foram instrumentos fundamentais na construção de redes de interesses comuns entre familiares de autistas. Essas redes continuam até os dias de hoje, com diferentes linguagens e suportes tecnológicos, agregando novas pautas ao tema do autismo (LEANDRO; LOPES, 2017, p. 161).

A década de 1980 mostra-se como um marco de grande relevância ao início das discussões sobre o atendimento especializado à pessoa com TEA no Brasil. Os dados apontados mostram que as lutas de familiares em duas das principais capitais do país, São Paulo e Rio de Janeiro, trouxeram holofotes para a necessidade de discutir a temática na realidade brasileira.

Nesse sentido, a autora Lopes (2020) almejando iniciar uma constituição histórica do autismo no Brasil, analisou duas autobiografias elaboradas (uma em 1988 e outra em 2008) por mães de filhos diagnosticados com autismo entre os anos 1970 e 1980. Da mesma forma, a autora conclui que por meio dos relatos das matriarcas foi possível notar as “[...] trajetórias individuais e da construção do autismo como um fenômeno que merece a atenção dos

profissionais da saúde e da educação, dos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, da mídia e do Estado” (LOPES, 2020, p. 523).

Mello (1985 *apud* MELLO, 2013) descreve que em outros países as instituições filantrópicas específicas ao autismo já funcionavam na década de 1980 sob o amparo do Estado e da sociedade civil, permitindo aos familiares realizar suas atividades cotidianas obrigatórias com mais tranquilidade e, na medida do possível, com esperanças aos seus filhos. Porém, no caso da AMA-SP, a realidade foi bem diferente. A autora explica que depois de dois anos de criada a instituição, foi possível perceber muita solidariedade, mas ao ver o tamanho da dificuldade ainda faltava muito.

Logo, Donvan e Zucker (2018) fundamentam que a Inglaterra por iniciativa da sociedade civil foi o primeiro país a criar uma instituição escolar para a criança com autismo na década de 1960. No caso dos Estados Unidos, no início da década de 1970 houve a criação de uma rede estadual de escolas para o atendimento de pessoas com autismo, em que a família fazia parte do processo terapêutico e educativo, utilizando-se o método TEACCH.

Com todo o poderio econômico e científico inglês e norte americano, já era de se esperar que fossem os precursores na organização de instituições e métodos específicos para o atendimento escolar da pessoa com autismo. No caso do Brasil, um país periférico em relação à economia mundial, o atraso justifica-se nas dificuldades para estruturar instituições sociais, seja por falta de informações sobre os estudos científicos a respeito do autismo, ou mesmo por iniciativas do Estado para assumir sua responsabilidade social em criar instituições públicas para tal atendimento.

Assim, em março de 1989, em um auditório da USP foi ministrado por profissionais dinamarqueses especializados um curso de três dias com informações sobre a abordagem TEACCH, avaliação e atividades físicas às pessoas autistas. Com a organização da Associação de Autismo de Brasília (ASTECA), houve o “I Congresso Nacional de Autismo”, nele os dinamarqueses também palestraram. Depois desse evento, para que houvesse uma tentativa de unidade mais forte dentre as diversas associações independentes, foi criada a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) com sede na AMA-SP (MELLO *et al.*, 2013).

Ao realizar buscas sobre a ABRA ou instituições similares, nota-se diversas instituições que se autodenominam como nacionais/brasileiras ABRAC, ANIPA/BR, ABRACI-DF, ABRAÇA, etc. Nesse sentido, percebe-se que há uma diversidade de organizações independentes que almejam ideais diferenciados: direito à escolarização especializada/inclusiva, saúde, assistência social etc. às pessoas com TEA.

No ano de 1991, já se notavam várias associações civis que tematizavam o autismo no Brasil, por tal motivo a AMA-SP organizou na capital paulista o “IV Congresso Mundial da Criança Autista”, “II Congresso Nacional de Autismo” e o “II Simpósio Internacional de Instituições para Deficientes Mentais”, contando com a média de 2.000 participantes. Houve o financiamento da CNPq, FAPESP e da CAPES, e o evento trouxe pesquisadores de nível internacional e foi considerado um marco para a comunidade brasileira em relação ao atendimento à pessoa autista (MELLO *et al.*, 2013).

Desde a sua criação, a AMA-SP contou com colaboração da sociedade civil para a criação de eventos beneficentes e doações espontâneas, de incentivos de outros países como a Suécia, financiamentos do poder público local e nacional (MELLO, *et al.* 2013).

Logo, diante da organização da sociedade civil, que vinha lutando há algumas décadas pelos direitos de seus filhos com TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Em seu Art. 3º são considerados direitos da pessoa com TEA:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
 - II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
 - III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
 - IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.
- Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012, *n.p.*)

Dentre as descrições da lei, encontra-se a educação como uma garantia social, inclusive indicando o direito ao profissional especializado de apoio, quando for comprovada a necessidade. No momento em que a lei foi sancionada o país vivia um momento de incentivo à inclusão com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, porém atualmente, mesmo fora do ar, a Política específica de 2020 deixa bastante claro tal fato como facultativo.

Para Lopes (2020, p. 524) a lei supracitada representa um relevante marco na história da pessoa com TEA no Brasil, pois foi possível por meio dela reconhecê-la como “[...] pessoa com deficiência, passando a adquirir os mesmos direitos legalmente assegurados a tal grupo.

Sua sanção representou uma conquista fruto de uma longa caminhada iniciada na década de 1980 por mães e pais de autistas”.

Hobsbawm (2013) fundamenta que como ação histórica é necessário tirar a venda dos olhos, levantá-las um pouco ou algumas vezes e, dessa maneira, é possível dizer à contemporaneidade algumas coisas das quais ela poderia se beneficiar, mesmo que se negue em aprendê-las.

Sendo assim, é importante refletir que mesmo defendendo o ambiente educacional inclusivo, atualmente professores relatam que “[...] quando a criança não possui problemas de aprendizagem e/ou comportamentos agressivos [...]”, (PONCE; ABRÃO, 2019), no caso do TEA, o trabalho é menos angustiante. Os autores também evidenciaram que há falta de formação com conhecimento especializado sobre métodos para realizar uma mediação precisa aos discentes com TEA.

Sem a defesa por uma instituição segregacionista e excludente, mas com os subsídios do historiador Hobsbawm (2013) que explica que ao manipular o passado é possível compreender o presente, também como, que com a história é possível fazer algumas previsões do futuro.

Ademais, com base nos dados analisados, no caso da educação escolar da pessoa com TEA, ainda falta muito para que sua inclusão seja efetiva, pois historicamente o Brasil fez e ainda faz o atendimento especializados com vínculos entre o serviço público e privado, sendo tal fato vantajoso aos ideários do sistema capitalista, já que desobriga o Estado de sua função de gerir as instituições públicas para garantir as políticas sociais a todos os brasileiros.

Ainda há lacunas na construção da história da educação da pessoa com TEA no Brasil, porém, ao remontar às fontes que tratam sobre essa temática, nota-se que ela se deu desde o início pela iniciativa privada por meio de associações não governamentais, organizadas especialmente por pais e mães dessas pessoas, motivados pelo desespero de em buscar algum atendimento especializado para seus filhos, pois não haviam tais garantias pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 1980 foram criadas as primeiras instituições específicas ao atendimento da pessoa com TEA no Brasil, todas elas filantrópicas. Sendo o autismo um transtorno ainda novo, foi necessária muita dedicação das famílias para garantir algum tipo de formação aos seus filhos com TEA.

A AMA-SP em 1983 foi a primeira dessas instituições, e no relato das mães que auxiliaram em sua formação, ela ainda não fechou as portas por muita caridade recebida e vínculos fixados com o poder público. A AMA é considerada a instituição de referência no atendimento do TEA no país e, atualmente, foi por meio dela que as principais informações internacionais sobre ações preventivas, terapêuticas e educativas chegaram em solo brasileiro.

Nota-se uma permanência na sociedade brasileira: o atendimento especializado ao público-alvo da educação especial e inclusiva, acontecendo majoritariamente em instituições de cunho filantrópico. No caso do TEA, se não houvesse o empenho dessas famílias na década de 1980, que iniciaram a luta pelos direitos sociais básicos de seus filhos, o atraso seria ainda maior.

E foi apenas a partir de 2012 que o país firma uma legislação que indica os direitos sociais às pessoas com TEA, pois antes disso, como indica Lacerda (2017), é como se ele estivesse em uma espécie de limbo, pois por não ser considerado uma deficiência, as pessoas com diagnóstico de TEA não tinham garantidos direitos básicos.

A ideia aqui não é fazer a defesa de um tipo de instituição ideal, mas por meio de uma análise histórica, verificar como a educação especial e inclusiva foi construída no Brasil, e como foi/está se constituindo para atender de modo mais satisfatório o cidadão autista e seus familiares.

Todavia, a responsabilidade do Estado em dar conta da demanda crescente de diagnósticos, seja em atendimento na classe comum, na sala de recursos multifuncionais ou na escola especializada, deve ser alvo de análise não apenas por parte dos gestores, mas de toda a sociedade civil. Afinal se não houver profissionais capacitados para atender de forma adequada tais sujeitos, eles continuarão a ser excluídos do processo escolar. Prontamente, este estudo sugere que novas pesquisas sejam realizadas para continuar escrevendo a história recente das pessoas com TEA, tanto no Brasil quanto no mundo.

REFERÊNCIAS

AMA. Associação de Amigos do Autista. **História**. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/>, Acesso em: 20 set. 2022.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. D. **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 21-54.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. Presidência da República. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm, Acesso em 10 jan. 2022.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Editora Record, 2015.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Editora Companhia das Letras, 2013.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p.3-11, mai. 2006.

LACERDA, L. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: CRV, 2017.

LEANDRO, J. A.; LOPES, B. A. Cartas de mães e pais de autistas ao Jornal do Brasil na década de 1980. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, p. 153-163, 2017.

LOPES, B. A. Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. **Rev. bras. educ. espec.** v. 26, n. 3, Jul-Sep 2020.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Unicamp. 2002. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf>. Acesso em 5 set. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A. M. S. R.; Autismo (síndrome ou doença?) OESP 22/10/1985. In: MELLO, A. M. S. R. *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013, p. 17-20.

MELLO, A. M. S. R.; ANDRADE, M. A.; HO, H.; SOUZA DIAS, I. História da AMA. In: MELLO, A. M. S. R. *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013, p. 21-35.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. 2008.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHEFFER, E.. **Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista**. Tradução de Alessandra Bonruquer. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cassieli Cristiane Schwendler
Jennifer Rafaela Serafim Ferezin
Julia Malanchen

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar as discussões acerca das Políticas de Formação de Professores para a Educação Infantil (EI). Fundamentado na análise crítica no que tange a implementação dos documentos normativos e que institui a organização dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada dos professores. Entendendo a relevância desta primeira etapa da Educação Básica se faz necessário compreender as concepções inseridas nos documentos, uma vez que, influenciam na formação dos professores, tanto política quanto filosófica, re(formulando) sua concepção de educação, planejamento, ensino e assim conseqüentemente, na formação das futuras gerações. A análise realizada partiu da interpretação dos princípios inseridos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e seus desdobramentos, como a BNC - Formação Inicial e Formação Continuada. Considerando os conceitos incorporados nesses documentos, como a Pedagogia das Competências, concebemos que o formato dessas diretrizes esvaziam os currículos de formação de professores por meio de conteúdos pragmáticos e inviabilizam um ensino de qualidade pautado no conhecimento científico. Para isso, o aporte teórico será pautado em referências bibliográficas através de artigos e textos que confirmam a hipótese de que há uma precarização na formação dos professores da EI.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Formação Continuada, Educação Infantil.

Introdução

Pensar a formação do profissional para atuar no âmbito da Educação Infantil (EI), demanda conhecimento prévio recorrente com a totalidade. Compreender a constitucionalização da EI como primeira etapa da Educação Básica, as raízes históricas desse atendimento, as diferentes concepções de criança e infância no decorrer dos anos, bem como os princípios da formação docente no Brasil. Ou seja, é preciso situar a EI, na esfera das políticas públicas de atenção à criança e à precarização da carreira docente (Souza, 2022).

Os sistemas educacionais datam de meados do século XIX, período no qual a valorização da escola começa a tomar forma, decorrente do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se firmara no poder: a burguesia. Em sua fase ascendente, a burguesia se constituía em classe revolucionária, situada em um período capaz de expressar tanto seus próprios interesses quanto abraçar os interesses das demais classes. Porém, à medida em que se consolida como classe hegemônica, as contradições antes mascaradas vêm à tona, implicando a redefinição do próprio papel da escola (Stemmer, 2012).

O sistema escolar preservava a educação das elites e destinava um atendimento de segunda classe para os outros, em instituições concedidas às demandas sociais, mas

diferenciadas em seus objetivos educacionais. Nesse contexto, a EI surge com um caráter educacional assistencialista, destinado sobretudo à guarda e assistência das crianças filhas da classe trabalhadora, configurando uma proposta educacional específica para esse setor social e não como princípio de emancipação humana (Stemmer, 2012).

A precariedade do atendimento a essa faixa etária reflete-se na legislação, na qual a Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, estabeleceu normas de organização e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, porém, sobre essa questão apenas uma frase breve em seu § 2º do Art. 19: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Saviani, 2021, p. 6).

Segundo Pasqualini (2006), a EI carrega um marco histórico de submissão, uma vez que a padronização da educação escolar ao longo do século XX se expandiu como mecanismo de disciplinamento social e formação de um mercado de trabalho adaptado aos interesses do sistema produtivo. Nesse contexto, a educação das crianças pequenas é negligenciada pelo poder público, vista apenas como um serviço para os mais pobres, filhos da classe trabalhadora impossibilitada de manter seus filhos em casa. Ainda, segundo Raupp e Arce (2021), no Brasil há uma tendência na área da educação das crianças de 0 a 6 anos, de desvinculação desse nível de educação com o ensino e a aprendizagem, legitimando a desintelectuação docente.

Considerando o anteposto, torna-se evidente que mesmo com os avanços do âmbito das concepções de infância e desenvolvimento infantil ao longo das décadas, essa finalidade inicial do atendimento educacional para a primeira infância ainda influencia a condução das políticas públicas e se reflete principalmente no baixo investimento em infraestrutura e capacitação profissional para atuação nesta etapa educacional (Souza, 2022).

Isto posto, este texto objetiva apresentar o contexto da formação de professores a partir da análise crítica através dos autores que corroboram com uma perspectiva que questiona o formato das políticas de formação de professores para a (EI). Para isso, o aporte teórico será pautado em referências bibliográficas através de artigos e textos que confirmam a hipótese de que há uma precarização na formação dos professores da (EI). Destarte, é significativo compreender o percurso histórico das legislações, as mudanças nas políticas de formação de professores e as concepções subjetivas nos documentos até o presente momento.

Políticas de formação de professores: deformação docente

Um importante marco histórico da Educação Infantil foi sua inserção, na Constituição Federal de 1988 - art. 208, assegurando “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0

a 6 anos de idade” e concomitantemente, essa faixa etária também foi contemplada pelo disposto no Art. 205, que define a educação como “direito de todos e dever do Estado”. (Brasil, 1988). Não obstante, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394, em 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e em “pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade” (Brasil, 1996).

Vinculados aos interesses neoliberais, foram desencadeados uma série de documentos que trazem propostas aos países de uma educação como salvadora do desenvolvimento social, orientando a definição das políticas educacionais, incluindo diretamente a formação dos professores (Raupp e Arce, 2021). Por fim, segundo Shiroma (2003) apud Raupp e Arce (2021), a preocupação foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente.

Tomando como fundamento a LDB, a formação inicial do professor também passa a ser orientada pelo ideal neoliberal, quando em seu artigo 62 lê-se:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Concomitante à exigência da formação inicial do professor, que agora deveria efetivar-se em nível superior, podemos perceber um grande avanço no surgimento de instituições de Ensino Superior aliadas a aparelhos privados de hegemonia, ofertando formação aligeirada e pragmática, esvaziada de conteúdos filosóficos e científicos, disponibilizados em sua maioria, através de cursos de Educação à Distância. Segundo Casimiro (2020), “entre 1996 e 2017, ocorreu um aumento em torno de 715 mil novas instituições”.

Além da alienação da formação inicial do professor, em seu artigo 13, a LDB traz orientações quanto a prática e formação contínua do professor, especificamente no inciso V, das incumbências do professor - “Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (Brasil, 1996). Considerando o disposto no presente inciso, podemos constatar que o trabalho do professor está alienado a seguir os interesses da classe burguesa, de forma que todos os componentes pedagógicos se encontram de alguma forma atrelados às legislações.

No Brasil, a operacionalização das reformas políticas públicas, nos anos 1990 e subsequentes, foi orientada de forma específica por alguns organismos multilaterais²⁶. (Malanchen e Santos, 2020). No âmbito educacional, as reformas tiveram como um dos seus alvos o currículo²⁷ escolar, sendo este um instrumento para concretização dos interesses do capital com vistas à formação dos trabalhadores (Malanchen, *et al.*, 2021).

As discussões acerca da elaboração de um currículo nacional, denotam intencionalidade na CF de 1988, na qual em seu artigo 210 lê-se: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Todavia, em 1996 com a LDB, surge de forma oficial a nomenclatura Base Nacional Comum, pensando a organização dos conteúdos para a educação em todo território nacional.

Como citado anteriormente, as reformas educacionais tinham como alvo principal o currículo, enquanto fundamento norteador dos conteúdos a serem transmitidos para os indivíduos. Um marco, nesse sentido foi a criação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que traziam ideais do pensamento pós-moderno e multicultural, principalmente no trabalho a partir dos temas transversais, e com isso produziam uma visão relativista e utilitarista do conhecimento (Malanchen e Santos, 2020).

Após a institucionalização dos PCNs, tanto para a (EI), como para o Ensino Fundamental (1988) e Ensino Médio (2000), na sequência em 2001, o Conselho Nacional de Educação construiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação brasileira, em especial para (EI) em 2010. (Zorzan, 2022).

Nesse mesmo período aconteceram outros movimentos que contribuíram para a implementação da BNCC, prevista desde a CF e da LDB. De acordo com (Zorzan, 2022, p. 20) “Regulamentado em 2014 e com validade de 10 anos, o PNE visa a melhoria da educação. Quatro de suas vinte metas, referem-se ao fortalecimento da base comum”. Sendo assim, fortalecendo a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (2017) é um documento normativo que propõe um ensino “igualitário” para todos no Brasil, para isso, indica novos parâmetros para a reorganização dos currículos

²⁶ UNESCO e Banco Mundial (Malanchen e Santos, 2020).

²⁷ Essa afirmação se justifica ao definirmos a etimologia o significado da palavra currículo, pois assim, verificamos que esta resulta da palavra latina “*scurrere*” e desdobra em diversos significados como: ato de correr, atalho e pista de corrida. Daí surge a compreensão do currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos (Malanchen, 2021).

escolares. Surgiu muito antes das discussões sobre suas características a partir da Constituição Federal (Brasil, art. 210, 1988), aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, e por fim, se concretiza a partir do Plano Nacional de Educação em 2014, através das metas e estratégias. É, portanto, um documento que preconiza a organização curricular para a educação básica.

No que tange a estrutura da BNCC, seu texto apresenta um modelo curricular expresso na concepção de desenvolvimento de “competências”, referenciado nos ideários neoliberais. Tratando-se da BNCC da Educação Infantil, esta tem sido direcionada por práticas que desprezam a indissociabilidade entre o cuidar e educar e as especificidades dessa faixa etária, ainda relacionando a formação dos professores a algo meramente técnico.

De acordo com Albino e Silva (2019),

O texto da BNCC pouco contemplou as vozes discentes e as experiências concretas já desenvolvidas nas escolas brasileiras. Os conhecimentos, habilidades e competências a serem ensinados a alunos brasileiros foram estabelecidos sem a participação efetiva dos maiores interessados (p.142-143).

A forma como a BNCC está organizada propõem um ensino pragmático que condiciona o indivíduo em um ser adaptável, competitivo e que precisa de constante atualização, desconsiderando os conhecimentos historicamente acumulados. Em síntese, o indivíduo precisa saber fazer, e aprender fazendo, sem levar em conta o que já foi produzido pela humanidade, isto posto, mantendo a classe trabalhadora subjugada pela classe dominante sem condições de refletir sobre seu papel na sociedade. (Malanchen *et al.*, 2021).

Considerando a composição da BNCC e com o objetivo de capacitar os professores para atuarem, principalmente na Educação Básica, após toda a implementação da reforma do Ensino Médio e permeando muitas discussões acerca da sua necessidade, concepção e estrutura, institui-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) nº 02 de 20 de dezembro de 2019, nomeada de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial).

Um dos pontos mais relevantes do documento corresponde à alteração dos currículos dos cursos de formação de professores e licenciaturas, pois, das 3.200 horas previstas para os cursos de graduação, 1.600 horas serão direcionadas a atender as demandas da BNCC através do desenvolvimento de competências e habilidades, conforme se apresenta no art.11: “II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das

áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos”. (Brasil, 2019).

As concepções presentes no documento constituem um desdobramento da BNCC, uma vez que, pautado na Pedagogias das Competências, ou pedagogias do “aprender a aprender” como descreve Duarte (2001), estabelecem competências e habilidades necessárias ao profissional da educação, concomitantemente, além de desenvolvê-las, deverá reproduzir para os alunos estratégias que possibilitem que os mesmos também aprimorem suas habilidades através competências, empreendedorismos, autonomia e tantas outras palavras que mascaram a real intenção desta proposta.

As competências e as habilidades previstas desde a BNCC e que permeiam a formação dos professores através da BNC - Formação Inicial e Formação Continuada, visam o trabalho do agir imediato. “Em síntese, a pedagogia das competências prima pelo trato com conhecimentos necessários à vida cotidiana, manifestando características pragmáticas e utilitárias, o que contribui expressivamente para a manutenção do sistema capitalista.” (Malanchen, *et al.*, 2021, p. 31).

Fundamentado pelos documentos norteadores que caracterizam a (EI), tal como a BNCC que a identifica como “primeira etapa da Educação Básica, é a base de todo o processo educacional, à medida que a instituição escolar pode ser o primeiro contato da criança com outras formas de socialização, além do contexto familiar”. (Zorzan, 2022, p. 39). Corroborando com a autora, se faz necessário compreender a relevância do professor e sua atuação nessa etapa, uma vez que, a escola, como espaço cultural e de socialização do conhecimento, precisa de um profissional capacitado para acessar todos os conteúdos historicamente acumulados.

A escola, como instrumento que nos leva para além da vida cotidiana, nos insere de fato na prática social (e não prática cotidiana), como conjunto do gênero humano. Quando restringimos a escola aos conhecimentos da “vida prática”, mergulhamos o indivíduo na realidade imediata. (Marsiglia e Martins, 2013, p. 102).

Desta forma, podemos notar que o projeto de formação inicial e continuada, constante nos documentos, determina ao professor o papel de apenas tarefeiro, de formação empírica contrapondo sua formação intelectual. Porém, é importante que os professores compreendam o que está subjetivo a partir das novas exigências em relação à docência e, assim, se conscientizem de como essas cobranças descaracterizam a função do professor e a forma pela qual estão ligadas ao sistema de produção vigente. além disso, o docente deve também entender que a formação continuada é espaço de reflexão, de troca de experiências, de construção de conhecimento (Nogueira e Borges, 2023). Nesse sentido, entendemos que

A formação continuada deve permitir que o professor participe ativa e criticamente de sua formação, sendo autor do seu processo formativo e compreendendo que sua realidade está permeada de contradições. Ela deve ser espaço para as vozes de todos, precisa ter significado para os sujeitos ali presentes, para que eles possam internalizar aprendizagens transcorridas naquele espaço; e, a partir delas, que eles consigam mudar suas rotinas e encontrar soluções para suas dificuldades (p.15).

Segundo Nogueira e Borges (2023), em outubro de 2020 foi homologado o Parecer nº 14/2020, instituindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”, dando à formação continuada papel de reciprocidade da formação inicial, e não de articulação. Sendo assim, descortina-se que a homologação deste documento tem como objetivo primordial tornar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica o momento de preparação destes educadores para lidar e implementar eficientemente a BNCC.

Diante disso, as autoras Peixer e Silva (2022) afirmam,

[...] a BNC-Formação inicial e continuada induz uma padronização do trabalho docente, bem como às demandas de aprendizagem dos sujeitos, a fim de atender os modos de produção capitalista, ao tempo que toma como concepção norteadora as competências para a formação docente [...] (p. 7).

Nesse sentido, a partir das análises realizadas e corroboram com os autores expostos, a organização das Políticas de Formação de Professores permeiam interesses empresariais que destituem o papel do professor, impossibilitam o acesso aos saberes mais elaborados pela humanidade e limitam a aprendizagem ao aprender a aprender por meio de um ensino pragmático. Com isso, concluímos que as futuras gerações são as mais prejudicadas enquanto classe trabalhadora ao mesmo tempo que os professores são condicionados a aplicar a BNCC.

Considerações finais

A caracterização da atuação e da formação docente carrega vestígios de tempos históricos, marcados por transformações políticas, econômicas e sociais. Considerando que falar em políticas públicas educacionais é falar diretamente sobre as intenções da escola na formação de pessoas, o professor torna-se instrumento na efetivação das mesmas.

Os profissionais da educação trabalham exclusivamente com elementos teóricos, uma vez que, toda prática está incumbida de uma teoria²⁸, por isso, o trabalho docente carrega

²⁸ Considerando que teoria é tudo aquilo que vêm sendo produzido, acumulado historicamente, e que pode ser passado às novas gerações (grifo nosso).

concepções científicas e filosóficas, as quais lhes permitem compreender a sociedade ao qual está inserido, a importância da formação do ser humano, pautada no acesso ao conhecimento artístico, científico e filosófico. Todavia, a atual organização econômica, pautada exclusivamente nos interesses do capital, visa a formação do ser humano em seu contexto pragmático e não filosófico.

Logo, podemos compreender as dimensões camufladas nas políticas públicas que vêm se consolidando ao longo dos tempos e que estão no atual cenário das (contra)reformas que visam a diminuição da carga horária de formação teórica e a ampliação das práticas nos cursos de licenciatura, o aumento de instituições de ensino superior privadas que ofertam formação aligeirada e à distância (*online*), a oferta de cursos de formação continuada organizados por fundações filantrópicas e outras que nos permitem compreender que é impossível não levar em conta a influência que as políticas educacionais exercem na formação da identidade do professor.

Diante disso, os documentos que se desdobram desde a BNCC, como a Reforma do Ensino Médio, a BNC - Formação Inicial, Continuada e estão organizados a partir da Pedagogia das Competências, demonstrando que o interesse posto de forma subjetiva, e por nós identificado, de maneira muito clara, representam uma grande articulação do desmonte da educação, principalmente a escola pública.

O currículo pautado em competências e habilidades contribui para formar um aluno adaptável e conformado com a sua categoria de classe trabalhadora, enquanto o professor faz a mediação dos conteúdos que chegam de maneira mínima em algumas escolas, normalmente públicas, enquanto para as escolas privadas o acesso ao conhecimento é infinito, desta forma, mantendo os indivíduos da classe trabalhadora subjugados ao domínio do capital.

Isto posto, buscamos através deste estudo apresentar de maneira clara e objetiva o formato das Políticas de Formação de Professores através das concepções inseridas nos documentos e como seus impactos influenciam na constituição das futuras gerações, ainda, ressaltamos a relevância do papel do professor enquanto socializador dos conhecimentos historicamente acumulados para todas as etapas da Educação Básica.

Referências

ALBINO, Angela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.
DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Introdução dos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 set 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019. Acesso em: 17 set 2023.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Casimiro-Flavio-Henrique-Calheiros.-A-Tragedia-e-a-Farsa-A-Ascensao-das-Direitas-no-Brasil-Contemporaneo-20201.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, n. 18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 18 set 2023.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**. v. 18, jan/dez, 2021.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Comum Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**. v. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>.

MALANCHEN, Julia; TRINDADE, Débora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento - Diálogos Em Educação**, v.30, n.1, p. 21-45, jan/abr, 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9702.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 18 set. 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20389>. Acesso em: 18 set. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigostki, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

PEIXER, Daniela Neto Oliveira; Silva, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues. In: XIII SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, . 1 n. 3 (2022): Anais do Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. EIXO 01. Formação de professores/as: a Educação Infantil como foco. Local: Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/212>. Acesso em 25 set 2023.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil: algumas sugestões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021. p. 49-88.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 3.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2021.

SOUZA, Susyane Katlyn Thum de. Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil. In: MALANCHEN, Julia (org.) **Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica**. Uberlândia, MG: Navegando, 2022.

ZORZAN, Ana Paula. **A imaginação na BNCC para crianças pequenas: análise crítica na perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2022. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - PR. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6387>. Acesso em: 18 set. 2023.

PEIXER, Daniela Neto Oliveira; Silva, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues. In: XIII SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, . 1 n. 3 (2022): Anais do Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. EIXO 01. Formação de professores/as: a Educação Infantil como foco. Local: Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/212>. Acesso em 25 set 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE MEDIATIZADA PELO SCIELO

Míriam de Fátima Roza
Nájela Tavares Ujii

Resumo: Este artigo tem como tema a formação continuada de professores da educação infantil e objetiva apresentar uma análise da produção científica com verticalidade na temática mediatizada pela Biblioteca Científica Eletrônica Digital (SciELO), a fim de contribuir para situar a produção e compor base referencial de uma dissertação de mestrado em curso. Com este dimensionamento utilizou-se a busca avançada com dois descritores cruzados “formação continuada de professores” e “educação infantil”, sem filtragem temporal e abrangendo “todos os índices” da base. O resultado preliminar da busca fez emergir um total de 22 (vinte e dois) artigos científicos publicados, ao considerar o cruzamento de descritores e analisar os títulos, resumos e palavras-chave o universo de análise se restringiu para 15 (quinze) artigos. Nesta busca foram encontradas publicações entre os anos de 2003 a 2023, interstício de vinte anos, porém nos anos de 2004, 2006, 2008, 2010, 2011 e 2013 não houve nenhuma publicação relacionada ao filtro pesquisado. Observamos que dos 15 artigos selecionados, 11 (onze) foram publicados por revistas no Estado de São Paulo, 02 (dois) no Estado do Rio Grande do Sul, 01 (um) no Estado do Rio de Janeiro e 01 (um) em Brasília. Nas publicações, identificamos os aspectos relacionados à formação continuada de professores da educação infantil, considerando diversas áreas trabalhadas nesta etapa de ensino, com diferentes enfoques, correlacionados à matemática, educação inclusiva, brincadeiras, diversidade étnico-racial, linguagem em movimento, educação ambiental, corporal, e educação infantil no campo. Assim, delineou-se uma análise documental no que tange a temática, o qual demonstra que se faz necessário ampliação de estudos e debate com verticalidade na temática no cenário nacional, uma vez que a média de publicação é de 1,1 (um vírgula um) artigo no interstício de quatorze anos de registro de produção, mas que situado no âmbito do Estado do Paraná e no município de Astorga em especificidade, a seara investigativa acerca da formação continuada de professores da educação infantil é um campo a ser explorado.

Palavras-chaves: Formação Continuada de Professores, Educação Infantil, Análise Documental.

Introdução

A formação continuada de professores é um tema essencial no contexto da educação brasileira, desde a primeira etapa da educação básica: a educação infantil. Os professores ao longo de sua carreira e considerando a evolução de direitos adquiridos e políticas educacionais têm o direito a um processo de aprendizagem constante, formação e aperfeiçoamento da profissionalidade docente. O presente estudo aborda a formação continuada de professores da educação infantil, com foco na realização de uma análise documental junto a plataforma SciELO, no que diz respeito aos artigos publicados, localização, nuances e verticalidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) é a principal legislação que trata da formação de professores no Brasil. Ela estabelece que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a

formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2009, p. 1). Um marco importante também para o tema formação de professores foi a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Na Resolução nº 2/2015, no artigo 3º, inciso 3º, trata como deve ser a formação inicial e continuada:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4).

Apesar das bases legais, a formação continuada de professores ainda enfrenta diversos desafios no Brasil, como a falta de investimentos adequados nessa área, a falta de oferta de cursos de qualidade e a desvalorização da profissão docente. No entanto, é essencial que os professores tenham acesso a uma formação continuada de qualidade, para que possam se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas, garantindo, assim, uma educação de qualidade para todos os estudantes. “A formação de professores torna-se pilar essencial à qualidade do ensino brasileiro e ao desenvolvimento profissional docente” (UJIIE, 2020, p. 47).

Para tanto, nesta pesquisa, tomamos por ancoragem metodológica a análise documental, com a realização de busca sistemática no banco digital da plataforma Scielo, onde focamos busca avançada com dois descritores combinados “formação continuada de professores” e “educação infantil”, que será pauta analítica para discussão do estudo em tela. Discorreremos na tessitura do trabalho acerca dos pressupostos teóricos de sustentação da pesquisa, os achados da pesquisa mediatizados pelo acervo digital, e para concluir, faremos análises perspicazes em relação à pesquisa realizada.

Pressupostos Teóricos: Formação Continuada de Professores da Educação Infantil

A formação de professores torna-se pilar essencial a qualidade do ensino brasileiro e ao desenvolvimento profissional docente. Por essa via, os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) demarcam mudanças essenciais nas práticas de formação docente, bem como uma demanda imanente por criação de sistemas de formação de professores mais eficazes e articuladores dos processos de formação inicial e continuada. O documento pontua

que o desenvolvimento profissional permanente é elemento essencial à qualidade educacional auferida pelo sistema de ensino brasileiro e um direito do professor.

As propostas de formação de professores elaboradas nas últimas três décadas visam à formação de um perfil profissional qualificado desde a Educação Infantil. Ao longo dos últimos 30 anos se obtiveram avanços importantes no que tange a educação brasileira, cujo alguns demarcadores são a Constituição Federal de 1988, a regulamentação do Conselho Nacional de Educação lei 9131 de 1995, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei 9394 de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2001-2011, o PNE decênio 2014-2024 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 sinalizam avanços para se pensar a formação de professores tendo em vista aperfeiçoamento da profissionalidade docente e da melhoria da qualidade da educação básica.

Para que a formação continuada seja efetiva, é importante que haja um planejamento adequado, levando em consideração as necessidades e interesses dos professores, Ujiiie (2019 e 2020) dá suporte a esta perspectiva de formação continuada ao debater a formação de professores em contexto, a qual toma a realidade em alinhamento com as abordagens teóricas num percurso educativo e formativo de dialogicidade e troca mútua.

Outrossim, os gestores escolares, coordenadores e diretores, podem promover programas de formação que atendam às demandas específicas da equipe docente. Ujiiie (2014) pondera esta ação nos próprios espaços laborais como de suma importância na construção de comunidades de aprendizagem intrínsecas as unidades de educação infantil, as quais são profícuas em realizar pesquisas e diagnósticos para identificar os pontos que necessitam de aprimoramento.

A partir do exposto podemos salientar que:

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação das práticas (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

A formação continuada deve ser encarada como um processo contínuo, os professores precisam ser estimulados a buscar constantemente o desenvolvimento pessoal, profissional e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Igualmente, a formação continuada de professores é um elemento essencial para a qualidade da educação, pois contribui para a melhoria da prática

pedagógica, portanto, investir em formação continuada é investir na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Destarte Nóvoa (2013) pondera na contemporaneidade estamos implicados com o terceiro momento da formação de professores, formação humana e profissional, a qual demanda atenção à realidade, formação com compromisso social, político e pedagógico para o exercício da profissão docente em todos os níveis de ensino. As propostas de formação de professores elaboradas nas últimas décadas visam à formação de um perfil profissional qualificado desde a educação infantil, com intuito de promover a formação integral, desde a mais tenra idade, em suas múltiplas determinações: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos, políticos e sociais.

Resultados e Discussão

Neste estudo, realizamos um levantamento das produções científicas via Scielo, que é uma plataforma digital, onde encontramos artigos científicos. A busca na Scielo foi baseada nos descritores “formação continuada de professores” e “educação infantil” abrangendo o filtro “todos os índices”. O resultado da pesquisa demonstra que existem poucos artigos que abordam essa temática, sendo um total de 22 (vinte e dois) artigos científicos publicados. Nesta busca foram encontradas publicações entre os anos de 2003 a 2023, porém nos anos de 2004, 2006, 2008, 2010, 2011 e 2013 não houve nenhuma publicação relacionada ao filtro pesquisado.

Ao analisar os títulos, resumo e palavras-chave dos artigos publicados, a fim de verificar a temática “formação continuada de professores da educação infantil”, selecionamos 15 (quinze) artigos. Desconsideramos os artigos que tratavam sobre racismo, interculturalidade e infância indígena, as condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas, história da docência na Educação Física, balanço das avaliações municipais do plano de ações articuladas (PAR), autismo e a paleontologia, temas esses que não dialogam com o proposto estudado. Na tabela 1 a seguir os artigos levantados na plataforma Scielo.

Tabela 1: Artigos selecionados para análise

| Nº | ANO | TÍTULO | AUTORES | INSTITUIÇÃO | PERIÓDICOS/ LOCAL |
|-----------|------------|---------------|----------------|--------------------|------------------------------|
|-----------|------------|---------------|----------------|--------------------|------------------------------|

| | | | | | |
|----|------|--|---|---|--|
| 01 | 2003 | O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de Educação Infantil | Celia Vectore | Faculdade de Psicologia - Universidade Federal de Uberlândia | Psicologia, USP |
| 02 | 2007 | Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. | Maria Júlia Canazza Dall'Acqua | Universidade Estadual Paulista, Araraquara. | Paidéia |
| 03 | 2009 | A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. | Andréa Maturano Longarezi e Tamarisa de Camargo Alves | Universidade de Uberaba/MG | Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) |
| 04 | 2009 | Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. | Cristiane Antunes Espindola Zapelini | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) | Pro-Posições, Campina |
| 05 | 2012 | Avaliação do perfil mediacional de uma professora da educação infantil. | Helena de Ornellas Sivieri Pereira, Eulália Henriques Maimone e Aline Patrícia Oliveira | Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Uberlândia | Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP |
| 06 | 2012 | Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. | Lucimar Rosa Dias | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Revista Brasileira de Educação |
| 07 | 2014 | Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil. | Priscila Domingues de Azevedo | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | Bolema, Rio Claro (SP) |
| 08 | 2015 | A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores Educação & Realidade. | Marynelma Camargo Garanhani e Lorena de Fátima Nadolny | Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR e Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), Curitiba/PR – Brasil | Educação & Realidade, Porto Alegre |

| | | | | | |
|----|------|---|--|---|--------------------------------------|
| 09 | 2017 | Educação Infantil do Campo e Formação de Professores. | Marle Aparecida Fidéles de Oliveira Vieira e Valdete Côco | Universidade Federal do Espírito Santo e Prefeitura de Vitória – Vitória (ES) | Cad. Cedes, Campinas. |
| 10 | 2018 | Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. | Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis e Luciana Esmeralda Ostetto | Universidade Federal Fluminense (UFF) e Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, RJ. | Educ. Pesqui., São Paulo. |
| 11 | 2019 | A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. | Daniela Gureski Rodrigues e Daniele Saheb | Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) | Ciênc. Educ., Bauru. |
| 12 | 2020 | Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. | Fernanda Rossi e Dagmar Hunger | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) | Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília |
| 13 | 2020 | Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. | Mônica Caldas Ehrenberg e Eliana Ayoub | Universidade de São Paulo, São Paulo e Universidade Estadual de Campinas | Educ. Pesqui., São Paulo |
| 14 | 2022 | A Formação de Professores e os Princípios de Célestin Freinet em Municípios Paranaenses. | Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros e Greice Ferreira | Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual de Londrina | Cad. Cedes, Campinas |
| 15 | 2023 | Corpo, Yoga e Formação Continuada de Professoras: experiências e sensibilizações. | Fernanda Rossi e Mônica Caldas Ehrenberg | Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de São Paulo (USP) | Educação & Realidade, Porto Alegre |

Fonte: Organização dos autores, a partir de coleta realizada na plataforma Scielo em setembro de 2023.

Vale ressaltar que dos 15 artigos selecionados, 11 (onze) foram publicados por revistas no Estado de São Paulo, 02 (dois) no Estado do Rio Grande do Sul, 01 (um) no Estado do Rio de Janeiro e 01 (um) em Brasília.

O artigo científico publicado no ano de 2003 tem como título “O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de Educação Infantil”, que a partir dos

resultados “foi proposto para as educadoras deste estudo um programa de desenvolvimento profissional” (VECTORE, 2003, p. 105), ou seja de formação continuada de professores a partir das brincadeiras lúdicas.

Na publicação do ano de 2007, com o título “Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil”, de acordo com Dall’Acqua (2007, p. 115) o intuito é fornecer capacitação na área de inclusão, para que os professores da educação infantil possam oferecer conhecimentos específicos aos alunos com baixa visão.

Em 2009, as publicações foram sobre “Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada”, “este artigo apresenta a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada descentralizada, procurando entender como são constituídos os espaços formativos no interior das instituições de Educação Infantil” (ZAPELINI, 2009, p. 167). E “A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores”, este estudo visou aprimorar o processo de formação continuada de professores.

As publicações do ano de 2012 abordam sobre “Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo”. Segundo Dias (2012, p. 748), este artigo visa a compreensão dos métodos pelos quais os professores internalizaram os conhecimentos ganhos em programas de formação contínua com o propósito de promover a inclusão de abordagens pedagógicas que abordassem a diversidade étnico-racial. A outra publicação do ano de 2012, com o tema “Avaliação do perfil mediacional de uma professora da educação infantil”, procurou salientar a importância da formação continuada de professores.

O artigo publicado no ano de 2014, “Narrativas de práticas pedagógicas de professoras que ensinam matemática na Educação Infantil”, “evidenciou indícios de desenvolvimento profissional manifestados pelas participantes do grupo em processo de formação continuada” (AZEVEDO, 2014, p. 857).

Em 2015, o artigo com o título “A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores”. As autoras Garanhani, Nadolny (2015, p. 1005), trazem uma proposta de educação para bebês, a partir de Wallon, para debater estratégias que estimulem a reflexão dos professores sobre o conhecimento dos saberes da linguagem movimento na Educação Infantil.

Os escritos de 2017, “Educação Infantil do campo e formação de professores”, “Este artigo tematiza a educação infantil do campo (EIC), focalizando a formação de professores a partir de pesquisa que objetivou compreender como se efetiva a formação continuada dos

educadores que atuam em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).” (CÔCO E VIEIRA, 2017, p. 319).

No artigo publicado em 2018, “Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada”, com o objetivo de:

Perscrutar sentidos e discutir contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil. os resultados apontam questões conceituais e formais, relacionadas a propostas de formação continuada: a formação continuada é percebida como lugar de pensar e refletir, de compartilhar saberes e experiências; não pode ser apenas repasse de metodologias, mas espaço-tempo de estudo; teoria e prática são articuladas quando são colocados em diálogo o cotidiano e as referências bibliográficas (OSTETTO e REIS, 2018, p. 01.).

No ano de 2019, com o título “A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental”, para Rodrigues e Saheb (2019, p. 893), uma boa formação continuada deve proporcionar aos professores momentos de discussão, reflexão e pesquisa.

As publicações dos artigos do ano de 2020, com o título “Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência”, obteve como resultados que:

As experimentações corporais puderam mobilizar a produção de sentidos outros e, assim, tornaram-se uma experiência significativa na formação continuada das professoras participantes que se disseram tocadas e sensibilizadas pelas vivências, reconhecendo, desse modo, a potência que tais práticas podem ter na sua formação e ação profissional (EHRENBERG e AYOUB, 2020, p.01).

No outro artigo de 2020, “Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar”, verificou-se que “a formação continuada é uma dimensão da profissão estreitamente relacionada à constituição da identidade docente, pois possibilita acompanhar as rápidas mudanças sociais em curso e, assim, fortalecer ou reconfigurar o reconhecimento social de sua função” (HUNGER E ROSSI, 2020, p. 313).

Em 2022, a publicação com o título “A formação de professores e os princípios de Célestin Freinet em municípios Paranaenses”, com o intuito de “apresentar as contribuições de Freinet para formar professores em uma perspectiva humanizadora” (BARROS E FERREIRA, 2022, p. 199).

O artigo do ano de 2023, com o tema “Corpo, yoga e formação continuada de professoras: experiências e sensibilizações”, neste estuda-se a capacidade das vivências com o yoga na formação continuada de professores para aprimoramento constante para a transformação da percepção da corporalidade de professores.

Nessa pesquisa, ao analisar as palavras-chave dos artigos, notamos que em 14 (quatorze) dos artigos tem “formação continuada de professores” nas palavras-chave e “educação infantil” aparecem em 08 (oito) artigos.

Enfim, a partir destes achados percebemos que há uma necessidade constante da formação continuada para professores e que esta formação envolva a reflexão sobre a própria prática pedagógica e o compartilhamento de experiências entre os professores.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Imbernón (2010) ressalta a importância da formação contínua para a motivação e o desenvolvimento profissional dos professores e destaca a importância desse processo para a melhoria da qualidade da educação. Ele também enfatiza a importância de os professores se envolverem em processos de avaliação, a fim de identificarem pontos de melhoria e promoverem mudanças significativas na sua atuação.

Os resultados do estudo do estado da arte podem fornecer insights importantes para pesquisas futuras e para o avanço do conhecimento. No caso dessa pesquisa o estado do conhecimento foi no campo de formação continuada de professores da educação infantil, na base de dados Scielo, a partir de busca realizada com o filtro “todos os índices”, que apresenta a maior abrangência de buscas da plataforma, resultou primeiramente em 22 artigos, sendo que a primeira pesquisa foi publicada no ano de 2003 e a última no ano de 2023. No entanto, por meio dos critérios de inclusão e exclusão, dentre os 22 artigos encontrados, 07 dos artigos não correspondiam ao objetivo da pesquisa, sendo, portanto, 15 artigos.

Considerações Finais

A pesquisa do tipo estado da arte no campo de formação continuada de professores da educação infantil, em cruzamento unificado identificou 15 (quinze) artigos científicos, sendo publicados em sua maioria em periódicos da região sudeste (13 artigos – 87%) e tendo autoria consolidada por autores também situados em sua maioria na mesma área de regionalização e pertencente a Universidade pública federais e estaduais.

Nas publicações, identificamos os aspectos relacionados à formação continuada de professores da educação infantil, considerando diversas áreas trabalhadas nesta etapa de ensino, com diferentes enfoques, correlacionados à matemática, educação inclusiva, brincadeiras,

diversidade étnico-racial, linguagem em movimento, educação ambiental, corporal, e educação infantil no campo.

Destarte, delineou-se uma análise documental no que tange a temática, o qual demonstra que se faz necessário ampliação de estudos e debate com verticalidade na temática no cenário nacional, uma vez que a média de publicização é de 1,1 (um vírgula um) artigo no interstício de quatorze anos de registro de produção, mas que situado no âmbito do Estado do Paraná e no município de Astorga em especificidade, a seara investigativa acerca da formação continuada de professores da educação infantil é um campo a ser explorado.

Referências

ALVES, Tamarisa de Camargo e LONGAREZI, Andréa Maturano. **A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), volume 13, número 1, Janeiro/Junho de 2009, p. 125-132. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MQtR44CcJmpn9sjTqWNhMLf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

AYOUB, Eliana e EHRENBERG, Mônica Caldas. **Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e217737, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BtGhT5s4RXshnRHfxDRrQqx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 857-874, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/SqqGvYFvgYwHGbg7pR5FZzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de e FERREIRA, Greice. **A Formação de Professores e os Princípios de Célestin Freinet em Municípios Paranaenses**. Cad. Cedes, Campinas, v. 42, n. 117, p.199-210, Maio-Ago., 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bh6xntTkBX9zr8kKSR9R6QL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de set. de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 15 de set. de 2023.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1999.

CÔCO, Valdete e VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. **Educação Infantil do Campo e Formação de Professores.** Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil.** Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil . Paidéia, p. 115-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/z3yLBTsGMtgZv3MNZ7ZQrBQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

EHRENBERG, Mônica Caldas e ROSSI, Fernanda. **Corpo, Yoga e Formação Continuada de Professoras: experiências e sensibilizações.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e120442, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hMZgbZfhWQdmChYT7hwBKg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

GARANHANI, Marynelma Camargo e NADOLNY, Lorena de Fátima. **A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qTWRfHwWwyJ3XXzmKNkxQwj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

HUNGER, Dagmar e ROSSI, Fernanda. **Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar.** Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BZ6Mg4DWyRdLffjThQSHJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores;** tradução Juliana dos Santos Padilha. - Porto Alegre: Artemed, 2010.

MAIMONE, Eulália Henriques; OLIVEIRA, Aline Patrícia e PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. **Avaliação do perfil mediacional de uma professora da educação infantil.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 105-112. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Jkt5WYXBPVK7ybkNjL8Gkxc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de set. 2023.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva *et al* (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2013, p. 199-210.

OSTETTO, Luciana Esmeralda e REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos. **Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

RODRIGUES, Daniela Gureski e SAHEB, Daniele. **A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental.** Ciênc. Educ., Bauru, v. 25, n. 4, p. 893-909, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/XRYxkfFyTQzqvVcbdzGJqTK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

UJIIE, Nájela Tavares. A importância da construção das comunidades aprendentes na formação dos profissionais da educação infantil In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Educação, Infância e Formação: vicissitudes e quefazeres.** Curitiba-PR: CRV, 2014, p. 53-63.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância.** Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS.** 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020.

VECTORE, C. O **Brincar e a Intervenção Mediacional na formação continuada de professores de Educação Infantil.** Psicologia USP, p.105-131, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/SfP6GNXYB6CkNmyg6db8y9Q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de set. 2023.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada.** Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wkLZR5bbHTVgt8LD6B5m6Cd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de set. 2023.

A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS DIRETRIZES E LEGISLAÇÕES

Lucas Henrique Barbosa Alves
Fábio Alexandre Borges
Fabiane Freire França

Resumo:

Sabe-se que as legislações são essenciais para o desenvolvimento do sistema educacional de nosso país. Os textos das legislações, vem historicamente, possibilitando maior espaço para as discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem e das características e conceitos da Educação Especial e Inclusiva. Aos professores e profissionais da educação, torna-se imprescindível conhecer e compreender as diretrizes e legislações que regem o âmbito educacional, pois portando esse conhecimento é possível organizar o acesso e a permanência à *educação* no Brasil. Considerando este contexto, a presente pesquisa tem como objetivo o de investigar o que algumas das diretrizes e legislações voltadas ao processo de ensino e aprendizagem abordam sobre a Educação Especial e Inclusiva. Para a produção dos dados, optou-se por algumas legislações entre o período de 1961 a 2019 pertinentes ao campo educacional. Destaca-se como resultados, o advento da inclusão educacional tensionando entre as diretrizes e legislações educacionais ao passar dos anos, e a necessidade de um diálogo contínuo e coletivo acerca de como abordarmos e efetivamos a inclusão nos espaços e nas políticas educacionais.

Palavras-chaves: Educação Especial, Inclusão, Legislações.

Introdução

Discutir a formação de professores é uma ação necessária; refletir sobre os diversos fatores e repensá-la numa perspectiva inclusiva, pois uma boa formação, associada às legislações, pode promover a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial e garantir o seu acesso e permanência nos espaços comuns de escolarização (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Durante a década de 1990 para substituir o termo ‘deficiência’ passou a ser utilizado o termo ‘pessoas com necessidades especiais’, numa tentativa de reduzir perante a sociedade, o impacto da palavra deficiente. Por fim, o final da década de 1990 e início do século XXI foram marcados por grandes acontecimentos mundiais, promovidos pelas organizações de pessoas com deficiência. Segundo a Lei nº 13.146 que institui o Estatuto da Pessoa com deficiência, consideram-se pessoas com deficiências aquelas que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, on-line).

Considerando esse contexto, foram selecionadas para análise algumas Diretrizes e Legislações com o intuito de identificar o que tais documentos norteadores trazem acerca da

Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva no âmbito escolar, que podem ser aplicados aos cursos de formação de professores, especificamente aos cursos de Pedagogia. Como as legislações apresentadas pertencem a momentos e contextos históricos diferentes, alguns termos já não utilizados na atualidade podem aparecer, pois foram mantidos conforme aparecem nos textos das leis.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002) realizada de acordo com critérios estabelecidos para investigar que aspectos são evidenciados nas diretrizes e legislações educacionais brasileiras acerca da formação de professores e a Educação Especial e Inclusiva. Para o levantamento, seleção e análise dos dados, optou-se pelas diretrizes e legislações que abordam o processo de ensino e aprendizagem e mencionam a Educação Especial e Inclusiva; foram consideradas vinte e uma legislações no período compreendido entre o período de 1961 a 2019.

Algumas Diretrizes e Legislações

No Brasil a educação passou a ser padronizada após vários momentos de debates e discussões, tendo como principal marco regulatório a homologação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que abrange aspectos referentes à formação de professores e suas modalidades de atuação. Nela, é assinalado o direito dos “excepcionais” (BRASIL, 1961, *on-line*).

Surgem a partir da década de 1970, os movimentos que defendiam o tratamento especializado e as salas especiais para os alunos com deficiência, reforçando a segregação deste público e em meio a esses movimentos, surgiu em nosso país, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pela Educação Especial, com o intuito de integrar aqueles com restrições mentais e/ou físicas (BRASIL, 1961).

Publicada no contexto da ditadura civil-militar em 11 de agosto de 1971, quase dez anos depois, a Lei nº 5.692, dentre outras providências, fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, modificando o modelo de ensino no Brasil, onde o antigo ginásio e o curso primário tornaram-se um único curso de 1º grau, provocando alterações nas concepções educacionais do período (QUEIRÓS, 2013). Em termos de política inclusiva houve um retrocesso, pois, essa lei se posicionava a favor do tratamento especializado para aqueles alunos com necessidades especiais, popularizando a ideia de segregação em salas específicas especiais.

Quanto aos alunos superdotados, com deficiências mentais ou físicas e aqueles com atraso considerável; deveriam receber um tratamento especial, considerando suas necessidades e de acordo com o disposto nas normas implantadas pelos órgãos competentes de educação (BRASIL, 1971).

Recomendava-se que a formação de professores deveria ocorrer com a elevação dos níveis de titulação, ou seja, conforme o disposto em seu art. 29, que indica que a formação de professores e especialistas para atuação no ensino de 1º e 2º graus ocorrerá de forma progressiva, atendendo as diversidades culturais individuais e os objetivos a serem alcançados em cada grau, as áreas de estudo, bem como o desenvolvimento dos alunos. Em seu art. 30 define o grau de formação mínimo, que, de certa forma, apontou um compromisso com a qualidade do ensino por meio de alternativas para complementar os estudos para o exercício do magistério (BRASIL, 1971).

No dia 05 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, em que muitos direitos e deveres dos cidadãos passaram a ser evidenciados no *corpus* desta lei. Em seu art. 206, define que as condições de acesso e de permanência na escola regular devem ser iguais para todos e que esses acessos devem ser favorecidos pelo Estado, devido à função de Atendimento Educacional Especializado que deveria ser oferecido aos indivíduos com deficiências e demais necessidades especiais, preferencialmente nas salas de ensino regular (BRASIL, 1988).

O art. 208 define a Educação Básica como uma modalidade obrigatória e gratuita, que deve ocorrer dos quatro aos 17 anos, sendo dever do Estado garantir que os alunos “portadores de deficiências” (BRASIL, 1988, *on-line*), inseridos na rede regular de ensino, possam receber atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988).

No dia 24 de novembro de 1989, seguida da implantação da Constituição Federal no Brasil, foi sancionada a Lei nº 7.853 que abarcava o apoio a ser oportunizado às pessoas que são “portadoras” (BRASIL, 1989, *on-line*) de qualquer deficiência, visando à integração social de todos, garantindo também o direito a materiais escolares, alimentação escolar, dentre outros benefícios.

Quanto à formação de professores, o texto aponta que era necessária a formação de nível médio para atuarem no contexto da Educação Especial e para a formação profissional eram necessários técnicos de nível médio com especialização na habilitação e reabilitação, e de instrutores para tal modalidade (BRASIL, 1989). No que diz respeito à qualificação e formação, independentemente das áreas de conhecimento e modalidades, fazia-se necessário que essa

formação atendesse às necessidades reais de todos, especialmente daqueles “portadores” de qualquer tipo de deficiência, sendo obrigatória a oferta de escolas e instituições especiais, públicas e/ou privadas, tornando-se obrigatória a matrícula desses alunos em escolas e demais instituições de ensino, devendo o acesso ser oportunizado de forma gratuita (BRASIL, 1989).

Na mesma década, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, aconteceu na cidade espanhola de Salamanca, em parceria com o governo local e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Mundial sobre Educação Especial. No que se refere as necessidades especiais, os conceitos passaram a ser amplos, abrangendo todas as crianças, ou seja, além de considerar aquelas com deficiência e/ou necessidades especiais, considera também as com dificuldades de aprendizagem permanentes ou temporárias na escola e todo um contexto social do qual podem fazer parte.

No que diz respeito às formações dos educadores, a declaração indica que uma formação adequada e de qualidade a todos os profissionais é um dos fatores chave no sucesso de uma escola inclusiva e que a formação inicial de professores deve ofertar aos acadêmicos de licenciaturas, orientações positivas frente às deficiências. Na formação continuada, com a atuação nas escolas, uma atenção especial deve ser dada para garantir que os estudantes possam exercitar suas habilidades e autonomia (ONU, 1994). O texto possibilita reflexões acerca dos princípios e das práticas das necessidades educativas especiais, orientando as ações em Educação Especial, visando à inclusão de todos os alunos na escola.

Seguida deste importante documento internacional, foi instituída em nosso país no corrente ano, a primeira política que tratava da Educação Especial, fundamentada com base em outras legislações sendo intitulada como Política Nacional de Educação Especial; que veio para orientar o processo educacional das pessoas com deficiências, altas habilidades, dentre outros tipos de condutas, a fim de gerar condições mínimas para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes (BRASIL, 1994).

A lei apresenta em seu *corpus*, alguns objetivos como a garantia da realização de estágio supervisionado na área de Educação Especial com atuação frente aos demais profissionais das instituições. As salas de aula do ensino regular eram organizadas e descritas de modo a proporcionar a aprendizagem dos alunos no contexto da Educação Especial em que esses profissionais deveriam fazer uso de recursos e métodos pedagógicos específicos. Considerando os conceitos construídos com base nos padrões homogêneos de aprendizagem e participação, o texto aprovado nesta política não propõe uma análise mais criteriosa, seguida da reformulação de práticas educacionais que valorizassem todos os alunos, independentemente de suas

condições físicas ou intelectuais, valorizando cada etapa do processo de aprendizagem, direcionando toda a responsabilidade desse processo para o âmbito da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Em 1996, passados dois anos, foi promulgada uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a inserção de um capítulo específico para a Educação Especial. A aprovação desta lei elevou a formação de professores das séries iniciais para o nível superior, situando que tal formação passaria a ocorrer nas universidades e demais institutos superiores de educação. Além disso, estabeleceu-se que a partir desse período, a formação docente ocorreria em nível de graduação em licenciatura plena. A lei assegura que quando houver a necessidade, ocorrerão ações de atendimento especializado para os alunos com ‘necessidades especiais’ de forma gratuita, realizado em escolas e classes especializadas considerando as condições e possibilidades de cada um, sempre que não for possível a integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Em seu art. nº 58, a Educação Especial é conceituada como uma modalidade de ensino oferecida principalmente na rede regular para todos os alunos ‘portadores de necessidades especiais’. Iniciando então, uma tentativa de conduzir as discussões da Educação Especial, antes restritas aos espaços especializados, para o coletivo escolar maior, para as escolas comuns e todos os professores (BRASIL, 1996). Conforme o disposto no art. nº 59, os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiência, TGD, altas habilidades e/ou qualquer outro tipo de necessidade especial; currículos e recursos metodológicos para atender a todas as suas dificuldades, além de professores especializados adequadamente em nível médio ou superior, capacitados para implantar a inclusão de todos os alunos em classes comuns (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, mais especificamente em 11 de setembro de 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CBE nº 2 de 2001. Um dos principais pontos abordados no texto é que os sistemas educacionais devem receber matrículas de todos os alunos, sendo necessário que as escolas se organizem para atender também aqueles apoiados pela Educação Especial, garantindo as melhores condições para que seja efetivada uma educação de qualidade e comprometida para todos.

O texto também destaca que o atendimento educacional especializado deve acontecer ainda na Educação Infantil; quando os professores observarem alguma dificuldade e mediante avaliação e promoção da interação com a família. Em seu art. 8º, define que as escolas do

sistema regular de ensino devem prever e promover a atuação com professores qualificados e capacitados para atender os alunos com ‘necessidades especiais’. Ademais, em seu art. 18, parágrafo 1º, especifica que só são considerados professores qualificados e capacitados, aqueles que comprovem a sua formação em nível médio e/ou superior e experiências com esses alunos, além de comprovar a realização de cursos complementares de pós-graduação em Educação Especial ou em outras áreas.

O atendimento especial deve ser assegurado a todos os alunos, considerando suas diferenças e peculiaridades, oferecendo suporte àqueles com necessidades educacionais especiais, atuando com base nas reais necessidades e especificidades (BRASIL, 2001b). Ainda em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o qual trata da formação de professores, que todos os cursos de formação deveriam incluir questões relacionadas à educação de alunos com necessidades especiais em sua matriz curricular. Quanto aos objetivos e metas para a educação, visava à inclusão de cursos de formação profissional para melhor compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, sob a perspectiva de integração social (BRASIL, 2001c).

Com relação à escolarização dos surdos, um grande salto para a Educação Especial e Inclusiva ocorreu com a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/2005) como forma legal de comunicação e de expressão dos surdos. Em seu art. 3º, propõe que a Libras seja inserida na matriz curricular dos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia, tanto nas instituições públicas quanto privadas, em todas as esferas políticas, como um componente curricular obrigatório (BRASIL, 2002).

Além da visibilidade, a lei reconheceu a Libras como uma língua do país, evidenciando os surdos como cidadãos e tornando-se um marco importante no contexto das políticas oficiais (FARACO, 2002). Para regulamentar a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 apresenta a Libras como uma disciplina da matriz curricular dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, formações com certificações para os professores e intérpretes de Libras, propondo a Língua Portuguesa como a segunda língua para os alunos surdos e garantindo uma educação bilíngue ainda no ensino regular (BRASIL, 2005).

No Brasil, os cursos de formação de professores para atuação no contexto da Educação Especial tiveram origem em meados de 1955, sendo oferecidos no modelo de especialização em nível médio para os professores que concluíram o curso normal superior. A partir das reformas que se iniciaram por volta da década de 1970 é que esse formato foi alterado, sendo

ofertado, agora, em nível superior, perdurando até o ano de 2006, quando, por meio da Resolução CNE/ 40 CP nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia (DCNs), extinguindo as habilitações anteriores (MENDES, 2011).

Com base no texto deste documento, é possível identificar os princípios orientadores para a reestruturação curricular, dentre os quais estão a adaptação do currículo de acordo com as demandas que se fazem necessárias, dinâmica e flexibilidade, bem como a importância do desenvolvimento de competências, sendo importante a realização de debates e discussões acerca da reestruturação dos cursos de graduação em Pedagogia. Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, as discussões acerca da identidade e dos propósitos do curso se intensificaram, principalmente pelo fato de que tais cursos se destinam à formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Em seu art. 5º, dentre as aptidões dos egressos do curso de Pedagogia, uma delas destaca-se por ser a necessidade de demonstrar consciência acerca da diversidade, valorizando todo e qualquer tipo de diferença, seja racial, social, necessidades especiais, dentre outras. Em seu art. 6º, no que diz respeito à estrutura do curso e à autonomia pedagógica, faz-se necessário maior planejamento, execução e avaliação de experiências, considerando o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro e, principalmente, quanto à formação de professores e de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2006).

Um dos documentos a ser considerado nos cursos de formação de professores e grupos de pesquisa em inclusão foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministério da Educação no dia 07 de janeiro de 2008, trata-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigência até os dias atuais. A aprovação desse texto incentivou a matrícula de todos os alunos apoiados pela Educação Especial (PAEE) nos sistemas regulares de ensino, considerando as deficiências que apresentam seja visual, auditiva, física, bem como Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Para que os professores possam atuar na área de Educação Especial, com base no texto da PNEEPEI (BRASIL, 2008) é imprescindível que tenham conhecimentos gerais e específicos relacionados à Educação Especial como a base de sua formação inicial e também continuada. Ainda de acordo com esse documento, o processo de formação docente deve ofertar

conhecimentos relacionados à gestão de um sistema que se faça inclusivo, ou seja, um sistema de ensino que contemple, além dos conhecimentos gerais e necessários do magistério, os específicos da área de Educação Especial, a exemplo do AEE. Após 15 anos de sua publicação, esta lei ainda é um grande desafio, que deve ser aceito com compromisso e dedicação, pois faz-se necessário realinhar os olhares de forma atenta e direcionada ao público da Educação Especial.

A Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras; uma conquista importante para atuação em conjunto com a família e a escola. Dentre as diversas habilidades, está a interpretação das atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, viabilizando o acesso aos conteúdos da matriz curricular em Libras/Língua Portuguesa; contribuindo com a atuação em processos seletivos para ingresso em cursos ou concursos públicos; de realizar e possibilitar a comunicação entre as pessoas ouvintes e surdas por meio da Libras para a língua oral e vice-versa (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011 aborda a Educação Especial e o AEE, propõe algumas orientações e constitui novos caminhos no que diz respeito ao dever do Estado com o ensino e a aprendizagem dos alunos apoiados pela Educação Especial, além de definir o AEE como um conjunto de atividades e recursos organizados de forma institucional. Em seu art. 3º, determina o Ministério da Educação como o prestador de serviços para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, viabilizando o acesso à sala de recursos multifuncionais com equipamentos e materiais didático pedagógicos, bem como a formação continuada para especialização de professores no AEE (BRASIL, 2011).

Quanto a formação de professores, orienta em seu art. 52, que a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento bilíngue dos alunos com deficiência auditiva e garantir o ensino em braile para os alunos com baixa visão e/ou cegos; a formação dos gestores, bem como de todos os profissionais do espaço educacional deve ocorrer pautada sob a perspectiva inclusiva, prioritariamente na aprendizagem e no fortalecimento de vínculos pessoais. O documento orienta que os sistemas educacionais sejam potencialmente inclusivos, independente da modalidade ou nível de ensino, impossibilitando de certa forma, a exclusão dos alunos pelo fato de possuírem qualquer tipo de deficiência, prevendo o Ensino Fundamental de forma gratuita e de qualidade, considerando as adaptações necessárias a este público (BRASIL, 2011).

Em 25 de junho de 2014 por meio da Lei nº 13.005, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos (2014-2024). O PNE apresenta como estratégia

a implantação de salas de recursos multifuncionais e propõe a formação continuada de professores em nível nacional, incentiva a discussão da inclusão nos cursos de graduação e pós-graduação. Como meta propõe a garantia de que todos os professores da educação básica tenham formação específica em nível superior, obtida por meio de cursos de licenciatura de acordo com a área em que atuam. A União em parceria com as demais esferas políticas, deve implantar programas de capacitação profissional para os profissionais da educação em todas as escolas e suas modalidades, inclusive a Educação Especial (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva foi dado um grande salto em 06 de julho de 2015 com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência sob o nº 13.146, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O texto sugere que os programas que ofertam tanto formação inicial quanto continuada devem adotar práticas pedagógicas com o intuito de favorecer a inclusão, para que ocorra o atendimento educacional especializado, sendo dever do Estado encaminhar os professores qualificados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Embasado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o cap. IV apresenta uma discussão voltada ao direito à Educação de qualidade e inclusiva, para que ocorra em todos os níveis de ensino e que garanta melhores condições tanto de acesso quanto de permanência na escola (BRASIL, 2015). Esse é um dos documentos mais recentes, em que se faz necessário amplo debate nos cursos de Pedagogia, pois nele é possível observar não só os aspectos didático-pedagógicos, mas questões estruturais como à acessibilidade das pessoas com deficiência.

No estado do Paraná podemos citar a Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015, que instituiu o Plano Estadual de Educação do Paraná, com vigência de 10 anos (2015 a 2025). O plano apresenta caminhos que podem direcionar a educação no estado. Dentre os objetivos que traz em seu texto, aborda a instrumentalização para a formação continuada de professores, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e específicas para atender aos alunos com deficiências (PARANÁ, 2015).

Aponta as contribuições para a formação continuada dos professores por meio de orientações pedagógicas, confecção e manuseio de materiais pedagógicos que subsidiam todas as discussões referentes à ação docente neste contexto, promovendo em parceria com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) o acesso às disciplinas na matriz curricular dos cursos de licenciatura contemplando a Educação Especial e a Libras (PARANÁ, 2015).

Quanto à formação de professores, destaca a promoção de uma formação continuada qualificada aos professores instrumentalizada para desenvolver práticas pedagógicas que atendam os estudantes apoiados pela Educação Especial. Ressalta ainda, a necessidade de fiscalizar os municípios quanto ao cumprimento do acesso e permanência na escola, contemplado com o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social.

Independentemente do nível ou modalidade escolar de atuação, a formação continuada é importante para a ação docente; podendo ocorrer tanto por meio de cursos e especializações específicas quanto por meio de orientações, acesso e manuseio de materiais pedagógicos, dentre outros recursos que possam promover a aprendizagem neste processo de formação profissional (PARANÁ, 2015).

Com base na leitura das estratégias apresentadas no Plano Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2015), o estado do Paraná viabiliza uma educação com qualidade, em que devem ser contempladas e valorizadas todas as modalidades de ensino e que a partir da formação continuada dos professores, os alunos possam se desenvolver. Também orienta que as instituições de ensino superior que ofertam o curso de Pedagogia sigam as orientações e encaminhamentos que constam em seu corpus.

No dia 1 de julho de 2015 foi publicada a Resolução nº 2, que pode ser compreendida como um caminho para a formação de professores, apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Nesta resolução, ficou determinada às IES a adequação de todas as alterações recomendadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no prazo de dois anos. Em tese, o documento apresentou as novas regras para os cursos de licenciatura, cursos de segunda licenciatura e de formação pedagógica, bem como para os cursos com vistas ao desenvolvimento profissional para atuação no magistério nas diferentes áreas do conhecimento e em todas as modalidades (BRASIL, 2015).

A publicação desta resolução trouxe à tona o debate acerca de aspectos da formação de professores, como a gestão educacional, dentre outras temáticas que envolvem a pluralidade de culturas e saberes no ambiente escolar. Corroborando com essa afirmativa, o texto ainda propõe maior aproximação entre a educação básica e as universidades, caracterizando um processo ininterrupto de formação inicial e continuada. Dentre os normativos presentes neste documento, tem-se a Libras e a inclusão. Sobre a Educação Inclusiva, espera-se que a sua consolidação se dê por meio do respeito, valorização das diferenças e da diversidade étnico-racial, que seja demonstrada consciência de diversidade com as necessidades especiais. As IES devem garantir

em seus currículos os conteúdos específicos e/ou interdisciplinares, incluindo os conhecimentos acerca da Libras e Educação Especial (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, está organizada em nove capítulos, 30 artigos e um documento anexo, que propõe a Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial de professores com atuação na educação básica. Trata-se exclusivamente do diálogo acerca da formação inicial de professores, deixando a formação continuada, de ser uma temática desta nova diretriz, abrangendo uma resolução específica.

No que tange à Educação Especial, visando garantir a sua aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, o documento prevê que o atendimento deve ocorrer por meio de conhecimentos básicos, projetos e propostas. Portanto, as modalidades de educação devem estar organizadas respeitando as necessidades pedagógicas de cada estudantes, comprometendo-se com o processo de ensino e aprendizagem, considerando que todos são capazes de aprender, respeitadas as suas limitações.

É necessário compreender as diversas necessidades dos alunos, para então, fazer o uso de metodologias e recursos tecnológicos a fim de promover a inclusão, desenvolvendo as aprendizagens e competências previstas na BNCC. As IES devem ofertar diferentes estratégias de ensino para viabilizar a aprendizagem dos alunos com deficiências e outras necessidades, possibilitando o desenvolvimento do currículo, com base nos contextos culturais e econômicos (BRASIL, 2019).

O presente documento altera alguns fatores de organização constituídos por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), causando certo desconforto na relação entre a educação básica e as universidades, bem como entre a formação inicial e continuada. A principal característica observada nesta nova resolução (BRASIL, 2019) é que se caracteriza como um método prescritivo sobre como deve ocorrer à formação inicial de professores no Brasil, quando estabelece a distribuição da carga horária do currículo em conteúdos e anos, o que padroniza a formação de professores.

1. Resultados e Discussão

Como resultados e de forma mais geral, temos o advento da inclusão educacional tensionando entre as diretrizes e legislações educacionais ao passar dos anos e a necessidade de um diálogo contínuo e coletivo acerca de como abordarmos e efetivamos a inclusão nos espaços e nas políticas educacionais.

Observou-se também a falta de orientações para a valorização profissional dos professores e para a formação continuada, já que, na resolução anterior, a formação continuada era vista como uma parceria entre as escolas e universidades, porém, com a nova legislação, não se observa nenhuma menção sobre essa relação. Todas as legislações destacadas neste estudo são essenciais tanto para a compreensão quanto para a organização e norteamento dos cursos de graduação em Pedagogia acerca da Educação Especial e Inclusiva.

Observa-se por meio da trajetória histórica das legislações aqui apresentadas, alterações no que diz respeito aos termos utilizados, mudanças positivas no conhecimento e na compreensão, bem como na concepção de educação para os alunos apoiados pela Educação Especial e Inclusiva.

Considerações finais

Ainda que algumas das importantes legislações mencionadas anteriormente já tenham sido alteradas e/ou regulamentadas por meio de outras, é importante que os egressos dos cursos de formação de professores, professores e profissionais da educação tenham acesso e conhecimento para compreenderem como eram, quais foram às alterações e como estão atualmente os textos dessas legislações, podendo assim, ter bases mais sólidas para fortalecer as suas práticas pedagógicas. Ao longo de todo esse percurso, considerando as legislações mencionadas neste estudo, o processo de formação e as diretrizes para a atuação docente mudaram, cada vez exige-se mais conhecimento e respeito às diversidades. E no que diz respeito a políticas educacionais, ainda temos muito a que evoluir.

Referências

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 54, 1827.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de março de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.html> Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º. 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF: [s.n.], n. 11, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CFE n.º. 2/69, de 12 de maio de 1969.** Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 maio 1969.

BRASIL. **Decreto-lei n.º. 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 21 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. MEC/SEF. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2011**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011_2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015_2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p.115-119, 10 de fev. de 2020.

FARACO, C. A. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, p. 13-22, 2002.

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

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 04/06**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Curitiba: CEE/PR, 2006.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Lei nº 18492, de 25 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=13075&codItemAto=869754>. Acesso em: 08 ago. 2023.

QUEIRÓS, V. A Lei nº 5.692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf. Acesso em 23 ago. 2023.

O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM SURDEZ NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Taynan Alecio da Silva
Cátia Cilene Diogo Goulart

Resumo: O objetivo deste trabalho é saber como acontece o AEE frente à inclusão educacional de estudantes com surdez. Portanto, este relato de experiência apresenta as estratégias desenvolvidas mediante o trabalho pedagógico oferecido nas escolas pelas professoras do AEE e conhecer como são feitas as intervenções para esse atendimento. Tem como base a Lei 10.436/2002 que oficializou em nosso país uma segunda língua, a LIBRAS, e posteriormente regulamentada pelo Decreto 5626/2005, a Declaração de Salamanca (1994), LDB 9394/96, Resolução nº 04 de 2009 entre outros documentos que foram estudados. O desenvolvimento das habilidades funcionais dos alunos com deficiência, o que influencia na sua qualidade de vida, desenvolvimento da aprendizagem, interação em sala de aula, e com isso fortalecem os processos de inclusão escolar. Estas atividades objetivam tornar o espaço da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) um local de convivência e troca de experiências entre todos, e com isso articular e influenciar no processo de inclusão escolar, como também, propor reflexões, colaborações e caminhos inclusivos na educação. Ao analisar os materiais coletados percebeu-se a pouca comunicação que o aluno surdo tem em casa pelo fato dos familiares não saberem Libras, percebendo a importância da Libras para estes alunos surdos e, assim, despertar para melhorar a comunicação no ambiente escolar e nos espaços sociais.

Palavras Chaves: Atendimento Educacional Especializado, Surdez, Libras, Lei

Introdução

A escola inclusiva parte do pressuposto de que a escola regular é um local de aprendizagem para todos, e neste sentido visa promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência em igualdade de condições, adequados às suas características (Brasil, 2015). Através dos paradigmas e desafios do processo de educação escolar, a sala de aula necessita de muitos recursos e por meio do AEE, entre suas muitas funções, acrescenta-se uma importante função de comunicação de relacionamentos escola, aluno e família, visando garantir que detalhes de cada aluno com deficiência. E por esta razão, o AEE não deve torna-se apenas um apêndice escolar, mas trabalhem juntos e incentivem em equipe soluções escolares que proporcionem a inclusão no ambiente escolar.

Nota-se que história dos surdos foi constituída por lutas políticas, sociais, econômicas e educacionais, e atualmente apresenta resultados positivos, sendo um exemplo importante o reconhecimento da Libras na Lei 10.436/2002, antes de ser banida no Congresso de Milão em 1880, notou a educação de surdos em todo o mundo, a mais importante e poderosa. Os representantes foram Alexander Graham Bell. Segundo Sacks (2010) Bell tem o hábito de

corrigir problemas de fala, pois seu pai e avô também são destaque nessa área, a ironia é que sua mãe e esposa não conseguiam ouvi-lo, mas nunca admitiram isso.

Quando Bell jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu, e no célebre Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em 1880, em Milão, no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo sai vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural”, e dali por diante forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada (p.35).

Naquela época, a educação dos surdos tornou-se bastante sofreu. Conforme afirma Duarte et al (2013, p.1724), falar tem sido um objetivo importante na educação das crianças, a reabilitação assume a responsabilidade, deixando o trabalho docente treinando para falar e aprender nas longas e tediosas etapas, os surdos foram obrigados a adotar o modelo de educação do público.

Antigo a Libras era chamada assim apenas mímicas e gestos, atualmente, hoje vivenciamos diversas conquistas como o reconhecimento da língua que passa a ter momento legal no Brasil, com gramática e estrutura lexical próprias. Outro ponto favorável envolve direitos AEE conforme Decreto nº 5.626/2005 capítulo. Artigo VI, Artigo 22: "Os alunos têm direito à educação em diferentes transições. desenvolver serviços de educação profissional complementar curricular, uso de equipamentos e tecnologia da informação" (Brasil, 2005, p. 7).

O objetivo deste estudo foi investigar as práticas de ensino dos alunos no AEE. Surdos de duas escolas municipais com foco no atendimento na sala de recursos. A principal motivação para este estudo veio de das muitas situações que os alunos surdos que cursam o Ensino Fundamental e Médio Ensino vivenciam neste Município.

Preparamos entrevistas com professores, alguns pais e familiares realizar pesquisas para compreender o ambiente em que estão inseridos, esse conhecimento Familiares entendem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e como se comunicam em ambiente doméstico. Portanto, após a coleta dos dados, percebe-se as dificuldades no ensino e no ensino. Como abordagem metodológica para um público específico, por isso optamos por desenvolver essa abordagem procurar.

Metodologia

A metodologia utilizada no estudo foi baseada em uma abordagem etnográfica qualitativa, onde o pesquisador é a principal ferramenta e o ambiente é sua fonte de dados, ou seja, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e a situação sob investigação leitura. Segundo Ludke (1986, p.11), nessa abordagem, a pesquisa será flexível: o pesquisador "evita definições rígidas e a priori de hipóteses", e é exposto a situações. problemas do estudo.

A pesquisa qualitativa que de acordo com Andre:

[...] Ao optar por uma abordagem qualitativa, o pesquisador tem consciência de que deve explicitar suas escolhas, seus pontos de vista, seus valores, suas concepções. Além disso, dentro dessa linha de pesquisa admite-se que não existe uma única e exclusiva forma de interpretação do real. É fundamental portanto que o pesquisador revele os argumentos e os fundamentos que o levaram a definir o professor competente, o que permitirá ao leitor um juízo sobre sua realidade (Andre, 1995, p. 81).

Na abordagem etnográfica qualitativa da educação, cabe a preocupação com um contexto cultural amplo, a partir da experiência do indivíduo, ao pensar o processo de ensino e aprendizagem, conforme LUDKE (1986, p.12): “Nesses estudos, sempre procurou captar o 'ponto de vista do participante', ou seja, como os informantes percebem as questões a serem abordadas.

Estudos qualitativos podem considerar as diferentes perspectivas de participantes e ajudar a esclarecer a dinâmica interna de situações que normalmente não são visíveis para pesquisadores.

O trabalho de campo é necessário para atingir os objetivos originalmente propostos. Validar e compreender como ocorre o processo de ensino/aprendizagem para esses alunos. Além das estratégias descritas acima, entrevistas, observações e Questionários elaborados para entender a temática.

Eles não vão nome das escolas, professor, pai ou responsável que mencionou esses alunos questões éticas e manutenção de suas identidades. Quatro foram entrevistados Professores regulares, um professor de AEE, dois professores surdos e mais seis Os familiares são: sobrinha, pai, avó e três mães.

Primeiro, priorizamos o engajamento pessoal com as realidades da pesquisa na área para compreender a cultura e a identidade dos surdos para uma análise comparativa entre as culturas surda e público. Em seguida, coletamos dados obtidos por meio de leituras e pesquisas sobre

políticas públicas, leis, decretos, resoluções e portarias relacionadas à educação de surdos, bem como cursos de formação continuada aos professores sobre o aluno em questão.

Após identificar a área de investigação e buscar subsídios teóricos que pudessem subsidiar nossa pesquisa do construímos nossa base de conhecimento para afirmar que os alunos surdos têm o direito de usar o bilíngue e cabe a nós dar voz a esses públicos, respeitando suas particularidades e diferenças culturais, e lutando para que o poder público forneça condições materiais e subjetivas que proporcionem perspectiva para o desenvolvimento humano e aprendizagens do aluno surdo, para que ele possa se desenvolver em uma trajetória educacional que garanta a exposição a toda a comunidade de línguas e é identificado como indivíduos capazes de aprender, trabalhar, produzir e viver em sociedade.

Resultados e discussão

Dentre os símbolos do AEE, sua função é identificar, definir e organizar o ensino e acessar recursos que removam as barreiras à superlotação participação dos alunos, tendo em conta as suas necessidades específicas para o efeito independência e independência na escola e fora dela. A verificação também é necessária acesso ao currículo, promovendo o acesso a recursos didáticos, instalações e equipamentos, sistemas de comunicação e informação e um conjunto de atividades escolares (MEC, 2008).

Ou seja, através do plano AEE, a partir da identificação das necessidades a formação específica dos alunos, ou seja, os objetivos propostos superem as dificuldades à medida que elas surgem e identifique os recursos necessários e atividades a serem realizadas.

Assim, dentre as atividades desenvolvidas, são utilizados recursos como: diversas adaptações disponíveis, no sentido de ampliar a autonomia desse aluno em processo de construção do conhecimento.

Sabemos que estamos passando por um período de transição e algumas adaptações. E estamos cientes de que há muito o que fazer no AEE para alunos Surdos, a especificidade é que conhecemos melhor cada momento para dar uma chance, certas estratégias que podem facilitar a construção de sentido desses alunos.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado” (Damázio, 2007, p.14).

No AEE, são explorados os momentos considerados mais importantes Texto através do fascículo: Abordagens bilíngues na escolarização de surdos, entendemos como começar a pesquisar as habilidades e necessidades educacionais dos alunos De acordo com Damázio (2007), o AEE possui três necessidades do momento ensino-ensino respeito:

1. o AEE de Libras onde os professores surdos ou professores de Libras estão Libras deve ser ensinado, termos científicos para pesquisa principalmente de alunos surdos, científica introduzida pelo conteúdo do curso. Eles procuram por sinais dentro Libras, pesquise livros e dicionários profissionais, internet e até entrevistas surdez (Damázio, 2007, p.32)”.
2. Esse momento incluiu o AEE em Libras, onde foi implementado dos conteúdos curriculares aprendidos na sala comum. Para Damázio (2007, p.29) “Neste serviço são explicadas as ideias essenciais dos conteúdos aprendidos no 1º ano. Os professores usam recursos visuais e quando os conceitos são muito abstratos, usam outras fontes, como o teatro”.
3. Atualmente ensinado aos alunos escritos em português, necessário para este serviço preferencialmente por um professor formado em literatura, "que conheça o pressuposto a linguística teórica que orienta este trabalho, e o mais importante, acredita que esta proposta é disposta a fazer mudanças no ensino de português para alunos surdos” (Damázio, 2007, p. 38).

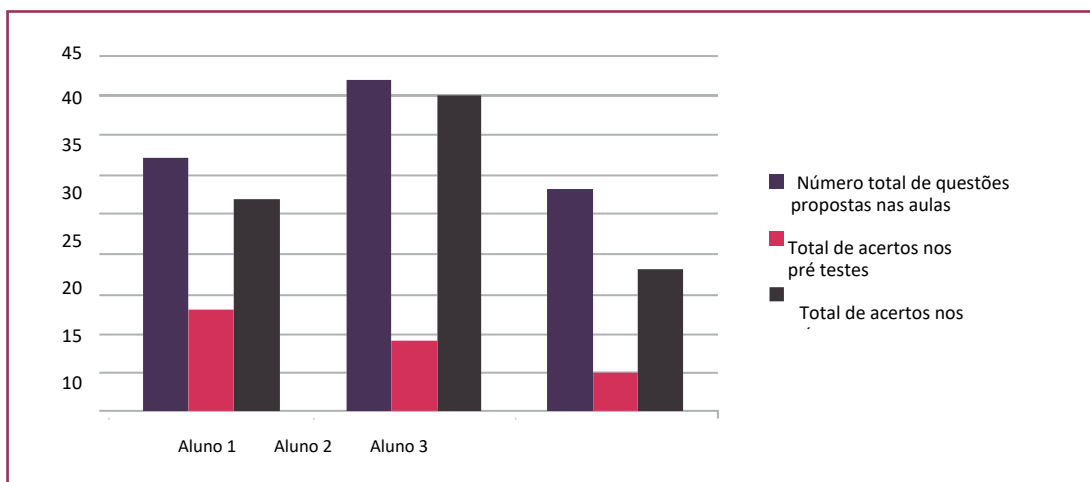
Em relação aos três pontos pedagógicos do ensino, é importante destacar que os professores envolvidos concordaram com a importância da formação continuada para o trabalho com alunos com deficiência auditiva, reconheceram os especialistas envolvidos, descobrir que a língua de sinais é importante e necessária.

Os sujeitos querem ter afeto e demonstrar afeto pelos professores, também gostam de usar computadores, os adolescentes gostam de visitar sites de jogos. Ressalta-se que quase todos os surdos entrevistados apresentam falta de comunicação familiar, pois os familiares não dão importância à importância da Libras para eles, então há relatos de surdos. conseguir se comunicar em casa e outras mães foram à escola para relatar situações em casa em que não conseguiam entender o que seu filho estava tentando dizer. Apenas duas dessas famílias conhecem um pouco de Libras, das famílias pesquisadas.



Ressalta-se que dos alunos surdos responsáveis, três estavam concentrados, estudando com com Libras eles facilmente, se vê como surdos porque convivem com outros surdos usando a língua de sinais para se comunicar. Conhecer todos os alfabetos, fazer contas e organizar conteúdos, escreva seu nome e o do professor, memorizando várias palavras.

No entanto, alguns alunos investigados apresentam muita dificuldade para ler, extrair sons comunicação, pouco conhecimento sobre BIBLIOTECA, tem dificuldade de concentração e não consegue pode consertar coisas simples. No segundo grupo, três são adultos e ligação com Libras pouco contato, dois alunos apresentam atrasos auditivos e neuropsicomotores.



2 - FONTE:<https://www.scielo.br/j/mov/a/bzR6t46FwZh9K4FRRBFdHsh/?lang=pt>

O importante conhecer as pessoas da família do aluno surdo e assim entender suas necessidades e a importância do ensino de bibliotecas, para ter uma melhor comunicação e comunicação em casa. Se o bebê é cuidado desde o nascimento e no meio em todas as fases de sua vida, você certamente estará preparado para diversas situações no futuro. Por Weinberg (2002):

A família, primeiro agente socializante, com sua hierarquia e atribuição de papéis, são importantes para compreensão do mundo, pois ela permite a vivência dos primeiros conflitos, frustrações, expectativas. Essas vivências e esse tipo de organização primária podem vir a ser muito significativos e, simbolicamente, alavancados nas primeiras frustrações enfrentadas pelos jovens, sejam eles no âmbito escolar, social e afetivo (p. 144):

O pesquisado que poderiam subsidiar esta pesquisa podemos dizer que os alunos deficientes auditivos têm o direito de serem bilíngues, cabe aos educadores dar voz a esses sujeitos. Para pessoas que estão relacionadas com toda a comunidade linguística e identificadas como pessoas capazes.

Durante as visitas às escolas, os professores perceberam que, embora conhecessem um pouco sobre Libras, um dos pontos negativos foi a falta de intérpretes nas escolas da cidade. No AEE, a presença do professor bilíngue ajudou instrutores ajudou muito aquisição da Língua. Segundo Santos e Gurgel:

o termo “instrutor” parece remeter à tarefa específica do ensino de uma língua. Por outro lado, sua atuação não se resume a isso, pois ele propicia vivências pelas quais as crianças surdas podem enxergar o mundo de uma forma culturalmente peculiar [...] facilitando a comunicação destes junto a seus outros colegas e permitindo que ele divida também suas alegrias, preocupações e dúvidas dentro da sala, pois este é um momento de trocas e de valor entre eles (2010, p.53).

O professor do AEE trabalha em uma série de tarefas, todas visíveis, que tem mostrado aceitação e interesse dos alunos surdos. O professor começa mostrando aos alunos a história do DVD na Libras. Então eles fizeram uma releitura desta história. Depois de colocar os fatos em ordem, organize-os novamente contar cada parte da história. O professor então escreve-os um a um no quadro, os instrutores fazem o mesmo.

Com essa estratégia, os surdos percebem que o que assinam em Libras, a professora escreve na lousa, depois vão até a lousa e apontam para cada palavra que assinam. entre eles.

forma, os surdos vão somando suas falas e sinalizando a escrita, da mesma forma como fazem as crianças ouvintes, pois elas falam e escrevem, como afirma Lodi e Luciano (2010):

atividades de contar histórias, considerando que estas práticas propiciam a imersão das crianças em atividades discursivo-enunciativas por meio das quais as situações vivenciadas nos livros podem ser postas em diálogos com a vivência de cada uma. Além disso, estas práticas possibilitavam o contato das crianças com práticas de letramento que interferirão de maneira significativa, em seu processo posterior de aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa (p.43).

Este trabalho, conforme descrito por Lodi e Luciano (2010), permite que os alunos surdos vivenciam isso com uma variedade de textos, compartilhando de forma divertida também situações práticas para aprender uma segunda língua. Eles têm uma chance para isso entender as diferenças entre as palavras, e sobre o número de letras que você tem que escrever para cada palavra, essas práticas certamente os ajudarão a identificar os tipos de escrita. A consulta nas salas de atendimento é feita em média duas vezes por semana, quando os professores surdos estão envolvidos no ensino da Libras. As reuniões estão disponíveis organizados com professores do AEE, em alguns casos os professores também visitam em uma sala de aula regular e ensinar LIBRAS para crianças em sala de aula, onde os alunos são surdos Instalado.

Considerações Finais

Estamos diante dos desafios associados à integração escolar de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino regulares, um processo genuíno que visa transformar o cenário educacional para benefício de todos os envolvidos. Reconhecemos que a Sala de Recursos Multifuncionais desempenha um papel central nesse contexto, oferecendo uma variedade de atividades através do AEE, que se destinam a promover o desenvolvimento de habilidades e a autonomia dos estudantes, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida e inclusão comunitária.

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa destacada foi ressaltar a importância da Sala de Recursos Multifuncionais como uma ferramenta para o AEE identificar e influenciar positivamente o processo de integração desses alunos, especialmente por meio de estratégias que visam aprimorar suas habilidades de mobilidade, comunicação e leitura. O foco reside em garantir que as necessidades individuais de cada aluno com deficiência sejam plenamente reconhecidas e atendidas.

O desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência não apenas promove sua independência, mas também tem impactos significativos em sua qualidade de vida, desempenho acadêmico e interação na sala de aula, fortalecendo, assim, os procedimentos de integração escolar. Essas atividades têm como objetivo transformar a Sala de Recursos Multifuncionais em um espaço de convivência e troca de informações, influenciando positivamente o processo de integração escolar. Além disso, promovem o pensamento crítico, a colaboração e abordagens inclusivas na educação.

Referências

BRASIL. LEI nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>. Acesso em: 10 maio de 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Resolução Estadual nº 138/1999. Artigos 37 á 48. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/legislacao.html>>. Acesso em: 10 maio 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 maio de 2022.

SACKS, Oliver W. Vendo Vozes: Uma viagem ao Mundo dos Surdos. **Tradução Laura Teixeira Motta**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUARTE, Soraya Bianca Reis.et al. **Aspectos Históricos e socioculturais da população surda**. v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734. Artigo Disponível em: <www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Damázio de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

WEINBERG, Cybelle. Geração delivery adoecer no mundo atual. 2ª Ed. São Paulo: Sá Editora, 2001.

LODI, Claudia Baliero, et al. Uma Escola, duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas Etapas Iniciais de Escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010.

AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO: OS MITOS E A CONDIÇÃO DE (IN)VISIBILIDADE DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Silvana Regina Aguilar
Márcia Royer
Fábio Alexandre Borges

Resumo: Este trabalho propõe uma análise do ambiente escolar inclusivo no que se diz respeito a área das Altas Habilidades Superdotação (AH/SD). Pesquisas apontam que cerca de 3 a 5% da população apresenta superdotação. Com base nesses indicativos, pretendemos investigar acerca da condição de (in)visibilidade dos estudantes com indicativos de comportamentos de AH/SD na República Federativa do Brasil, verificando se o percentual de alunos identificados nos estados brasileiros está próximo ou distante desse índice. Para tanto, nos dedicamos a desenvolver uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico. Esse processo foi realizado com embasamento epistemológico a partir da abordagem sócio-histórica. Apresenta os referenciais teóricos e legais que sustentam a área, mostra dados oficiais que indicam os percentuais de estudantes com AH/SD matriculados nos sistemas de ensino e comenta a respeito de alguns mitos que podem ser relevantes para a ausência de identificação. Debruçar-nos sobre esta temática, possibilitou-nos comprovar que existe uma distância significativa entre teoria e prática, visto que os dados obtidos por meio da análise das informações coletadas no Censo Escolar do Ministério da Educação e da Cultura e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (MEC/INEP, 2021), comprovam que o quantitativo de estudantes devidamente identificados com AH/SD no Brasil encontra-se, significativamente, abaixo do mínimo proposto pela Organização Mundial da Saúde e por estudiosos da área.

Palavras-chave: ambiente escolar; inclusão; altas habilidades ou superdotação; invisibilidade; escola inclusiva.

Introdução

A educação escolar tem passado por variadas mudanças, estas configuram-se em processos articulados a aspectos sociais bastante complexos. Os processos históricos, interligados aos marcos legais, nos guiam para a conjuntura atual, ou seja, para a constituição de uma escola de caráter inclusivo²⁹. Dados do Censo Escolar mostram a presença dos alunos público alvo da Educação Especial³⁰ nesse ambiente inclusivo e estudos da Organização Mundial da Saúde indicam que cerca de 3 a 5% da população é constituída por pessoas

²⁹ Sistemas educacionais inclusivos, são espaços que garantem o acesso de todos os estudantes, bem como, os apoios necessários para sua participação e aprendizagem (MEC, 2008).

³⁰ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, preconiza enquanto público alvo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

superdotadas (Pérez, 2009). Esses dados direcionam para o aspecto que queremos discutir. Os estudantes com indicativos de comportamentos de AH/SD estão presentes no ambiente escolar? E ainda, os percentuais de estudantes identificados, condizem com o que está posto na literatura?

Tendo por alvo encontrar respostas para as questões citadas, fizemos uma busca conceitual, situando, sob a perspectiva sócio-histórica, quem são os estudantes com indicadores de comportamentos de superdotação, elencamos alguns dos mitos que circundam a área e, a partir da busca de dados junto ao Censo Escolar/MEC/INEP (2021), elaboramos uma tabela com o quantitativo de estudantes identificados em cada estado da Federação.

O objetivo deste trabalho é investigar qual seria a efetiva condição de (in)visibilidade dos alunos com AH/SD na constituição do cenário educacional brasileiro e desmistificarmos ideias errôneas que circundam a área.

Método e Instrumentos da Pesquisa

A realização do trabalho deu-se por meio de uma pesquisa de cunho exploratório, sendo desenvolvida uma revisão bibliográfica relacionada à caracterização de um ambiente escolar inclusivo e como se configura a participação dos estudantes com indicativos de comportamentos de AH/SD nestes espaços.

Realizamos uma busca nos Microdados do INEP/2021, coletando informações de como se encontra o panorama atual, em relação a inclusão de alunos com indicativos de comportamentos de AH/SD no quantitativo de matrículas nos estados da República Federativa do Brasil. Transformamos esse quantitativo em percentuais e identificamos o número de estudantes que encontram-se invisibilizados nesse contexto, considerando o total que falta para atingir o mínimo de 3%, que é proposto pela Organização Mundial da Saúde e ainda o Relatório Marland. Também realizamos uma pesquisa bibliográfica a respeito dos mitos que circundam a área.

O ambiente escolar em foco

O ambiente escolar tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Por isso, precisa configurar-se, tanto nos aspectos estruturais quanto conceituais, em um espaço que garanta a participação plena de todos os educandos, dentre eles, os alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Por muitas décadas o ambiente escolar manteve-se ineficiente no atendimento aos diferentes, configurado por um ensino tradicional que apregoava a organização do espaço escolar de modo a classificar os estudantes, buscando a homogeneidade, essa perspectiva não dava espaço para àqueles que apresentavam maiores dificuldades, estes, quando presentes na escola, tinham que adequar-se aos moldes estabelecidos, superar sua deficiência para integrar-se ao espaço, do contrário, ficavam à margem ou eram segregados em espaços escolares diferenciados.

Atualmente defende-se a ideia de que um ambiente escolar saudável é construído a partir do respeito às diferenças, oportunizando a ampliação do conhecimento e favorecendo a formação cidadã dos alunos. A este respeito Mantoan (2003, p. 91) diz que:

[...] a escola prepara para o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão.

A escola é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações. Mudar o foco, em relação aos estudantes com necessidades educativas especiais é um grande desafio a ser superado. A partir da premissa de um ambiente escolar inclusivo, propõe-se haver a disponibilidade de serviços educacionais de qualidade, de modo que sejam oportunizadas as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de sua origem sociocultural e características biopsicológicas (ALENCAR, 2016).

O paradigma de um ambiente escolar inclusivo deve atender aos princípios da equidade e, ainda requer, que sejam dadas respostas educativas condizentes às especificidades dos alunos inclusos. Acerca da condição do aluno com AH/SD neste cenário, temos que:

De modo geral, o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, **além de ser deixado de lado neste sistema**, é visto, muitas vezes, com suspeita por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que os questiona, que os pressiona, muitas vezes com suas perguntas e comentários (ALENCAR, 2016, p.87, grifo nosso).

Apesar dos dados apresentarem um número reduzido de estudantes com AH/SD, eles estão ali, presentes, muitas vezes camuflados ou invisíveis aos familiares e professores é o que nos assegura Pavão (2018). Diferentemente do que ocorre com outros estudantes com necessidades educativas especiais, tais como surdos, autistas, deficientes físicos e intelectuais, que, em função de suas singularidades têm dificuldade para o ingresso na escola, os estudantes com AH/SD não passam por esse percalço, entretanto, também não aparecem nos censos

escolares, conforme nos assevera Virgolim (2019). Corroborando com essa ideia, Vieira (2014, p. 307) afirma que “apesar de matriculados sem problemas nos sistemas comuns de ensino, não estão reconhecidos e nem têm suas necessidades educacionais satisfeitas [...]”.

Isso demonstra a necessidade de que estudos sejam realizados com o propósito de compreender os fatores determinantes para a constituição desse cenário de invisibilidade, como também se caracteriza de fundamental importância que haja um processo de reflexão quanto à educação destes alunos. Severo *et al.* (2019), recomendam acerca da necessidade e urgência de se pensar em políticas públicas que possam garantir os direitos a este público.

Em primeira instância é necessário conhecer acerca destes sujeitos, existem diferentes concepções que buscam explicar acerca do perfil ou de características necessárias para que esse estudante seja considerado alguém com altas habilidades ou superdotação. A definição de sujeito com AH/SD expressa pela Política Nacional de Educação Especial:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse. (BRASIL, 2008, p.11)

É importante pontuar que a caracterização do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação apontada neste documento, descrevendo a criatividade e o envolvimento com a tarefa como comportamentos a serem observados, está fundamentada nos referenciais teóricos de Joseph Renzulli. O teórico citado desenvolveu a teoria dos Três Anéis, de acordo com Rocha, Almeida e Silva (2021), essa concepção apresenta as maiores evidências científicas no que se refere aos comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

As características do superdotado acabam se manifestando de um modo muito singular a cada sujeito, alguns se aproximam mais da dita normalidade, outros são muitos diferentes e apresentam especificidades muito particulares e um perfil diferenciado. Independente do perfil desse estudante, ou das características que ele apresente, Sabatella (2013) alerta que é necessário que queiramos encontrar esses estudantes.

A tabela que segue apresenta a realidade brasileira em 2021. As colunas **A** e **B**, identificam as regiões e os estados da República Federativa do Brasil. A coluna **C**, contempla o total de estudantes matriculados no ensino regular, a coluna **D** apresenta os estudantes matriculados nos sistemas de ensino, identificados com AH/SD e também o percentual que representam. A coluna **E** retrata o total de alunos com AH/SD que se encontram presentes no

ambiente escolar, entretanto ainda não foram identificados, permanecendo invisibilizados nesse sistema.

Para o cálculo desse quantitativo, disponível na coluna **E**, foi considerado o índice de 3%, menor indicativo apresentado em estudos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e também, do Relatório Marland, pois ambos documentos afirmam que cerca de 3 a 5% da população têm algum tipo de alta habilidade ou superdotação. Este último documento citado é discutido e apresentado por diversos estudiosos da área (Negrini; Pereira, 2019; Negrini, 2018).

Tabela 1: realidade educacional brasileira em relação aos estudantes com AH/SD no ano de 2021.

| A e B | | C | D | | E |
|---|-----------|---|---|-------|--|
| Regiões e Estados da República Federativa do Brasil | | Número de estudantes matriculados no Ensino Regular | Número de estudantes identificados com AH/SD e % que representa | | Número de estudantes não identificados de acordo com % da OMS e Relatório Marland (permanecem invisibilizados no ambiente escolar) |
| | | | Alunos AH/SD | % | |
| NORTE | Rondônia | 4.868.765 | 521 | 0,13 | 11.488 |
| | Acre | 255.277 | 313 | 0,12 | 7.346 |
| | Amazonas | 1.770.968 | 143 | 0,008 | 52.987 |
| | Roraima | 168.113 | 225 | 0,13 | 4.819 |
| | Pará | 2.281.532 | 615 | 0,03 | 67.771 |
| | Amapá | 211.020 | 332 | 0,15 | 5.999 |
| | Tocantins | 381.587 | 108 | 0,02 | 11.340 |
| | Maranhão | 1.938.297 | 857 | 0,04 | 57.292 |

| | | | | | |
|--------------|---------------------|-----------|---------|------|---------|
| NORDESTE | Piauí | 870.888 | 491 | 0,05 | 25.636 |
| | Ceará | 2.123.623 | 287 | 0,01 | 63.422 |
| | Rio Grande do Norte | 798.972 | 244 | 0,03 | 23.726 |
| | Paraíba | 976.247 | 490 | 0,05 | 63.884 |
| | Pernambuco | 2.139.772 | 310 | 0,01 | 63.884 |
| | Alagoas | 855.435 | 129 | 0,01 | 25.534 |
| | Sergipe | 529.689 | 74 | 0,01 | 15.817 |
| | Bahia | 3.512.436 | 1.017 | 0,02 | 104.356 |
| SUDESTE | Minas Gerais | 4.136.120 | 1.680 | 0,04 | 0,04 |
| | Espírito Santo | 868.681 | 1.270 | 0,14 | 122.403 |
| | Rio de Janeiro | 3.414.233 | 1.453 | 0,04 | 100.974 |
| | São Paulo | 9.822.337 | 291.949 | 0,02 | 291.949 |
| SUL | Paraná | 2.371.191 | 67.261 | 0,16 | 67.261 |
| | Santa Catarina | 1.640.811 | 1.524 | 0,09 | 47.701 |
| | Rio Grande do Sul | 2.201.511 | 1.496 | 0,06 | 64.550 |
| CENTRO-OESTE | Mato Grosso do Sul | 659.037 | 350 | 0,05 | 19.422 |
| | Mato Grosso | 875.906 | 205 | 0,04 | 41.978 |
| | Distrito Federal | 644.293 | 2.088 | 0,32 | 17.241 |

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP – 2021.

A partir dos dados apresentados, observamos haver uma discrepância entre o que a literatura apresenta em relação aos percentuais de indivíduos com indicativos de comportamentos de AH/SD e o percentual efetivamente encontrado, “Apesar dos dados ainda apresentarem um número reduzido de estudantes com AH/SD matriculados nos sistemas de ensino, estes ali estão, muitas vezes, camuflados ou invisíveis aos seus familiares e professores”. (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018, p. 29).

Dentre os motivos que podem ser os causadores deste cenário, Negrini e Pereira (2019), apontam que a falta de conhecimento dos professores acerca das características destes alunos acaba sendo um dos motivos para essa exclusão. Essa ideia é compartilhada por outros autores:

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem (PÉREZ; FREITAS, 2014, p.5).

A ausência de compreensão em relação à alta performance apresentada por determinadas pessoas aliada à desinformação sobre o assunto, conduziu a elaboração de explicações a partir do senso comum. Ou seja, construiu-se uma explicação intuitiva, impregnada de imaginação e até preconceitos. Maciel (2013) cita Vásquez e nos ajuda a compreender esse aspecto relacionado ao senso comum. Em lugar dos fundamentos teóricos, a autora explica que existe “uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo.” (Vásquez in Maciel, 2013, p.3). Esse ponto de vista, foi se consolidando em relação aos sujeitos com AH/SD.

Revisitando a história temos relatos de que muitas pessoas criativas, com pensamento divergente e alta capacidade eram tidas como loucas ou endemoniadas, conforme descrito por Virgolim (1997, p. 174) “Nos séculos XV e XVI, por exemplo, os indivíduos que se destacavam por suas façanhas e proezas eram tidos como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxos.” Os conceitos equivocados, baseados no senso comum, a respeito das pessoas com potencial diferenciado deixaram resquícios até os dias atuais. Muitos mitos ainda estão presentes nos espaços escolares, local onde deveria ser privilegiado o conhecimento científico.

Em se tratando do reconhecimento dos estudantes nessa área das AH/SD, Fleith (2007, p. 15.) afirma: “No Brasil, a superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado”. Negrini (2018) afirma que os mitos referentes aos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação sempre existiram, e segundo a autora, na contemporaneidade continuam a existir. A luz dos estudos de Pérez (2012/2016) e Sabatella (2013) elencamos alguns mitos a respeito das AH/SD e apresentamos a discussão destas e de outros autores acerca das ideias apresentadas.

Mito 1: pessoas com "Altas Habilidades" apresentam talentos artísticos e pessoas "Superdotadas" são as que possuem um QI alto.

O uso de diferentes terminologias/nomenclaturas para referir-se ao sujeito com potencial diferenciado é um fator que dificulta a compreensão em relação à área, atrapalha o reconhecimento dos estudantes com indicativos de AH/SD e ainda causa dificuldades para a elaboração da própria identidade por parte desse sujeito. Pérez (2016) fala sobre isso e ainda apresenta outros agravantes:

“Porém, a variedade de termos e expressões que costumam ser adjudicados às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) tem gerado muitas confusões, o que torna difícil sua identificação, o registro no censo escolar e, conseqüentemente, a elaboração de políticas públicas eficientes para elas e, o que é ainda pior, impede que essas pessoas possam construir uma identidade sadia.” (PÉREZ, 2016, p. 45)

Pérez (2016) esclarece que desde 2002, chegou-se ao consenso de que o termo mais adequado para a definição desse comportamento diferenciado seria Altas Habilidades/Superdotação, e desde então, essa terminologia tem sido utilizada na legislação educacional e na produção científica brasileira enquanto sinônimos.

Mito 2: Sujeitos com Altas Habilidades ou Superdotação não precisam ser identificados.

A identificação é um processo de fundamental importância no desenvolvimento do sujeito com AH/SD, a partir da constatação de que esse estudante apresenta comportamentos diferenciados é necessário que sejam oportunizados os encaminhamentos específicos para suprir suas necessidades.

Os alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de um olhar mais minucioso para suas demandas. Garantir os direitos de atendimento para esses alunos são de suma importância para o seu desenvolvimento de suas características, a fim de potencializar suas habilidades. (NEGRINI e PEREIRA, 2019, p.245)

Em função de sua inteligência privilegiada, muitas vezes as pessoas acreditam que o superdotado, por si só, é capaz de desenvolver-se produtivamente. Os estudantes com AH/SD necessitam ser acolhidos em suas especificidades, esse potencial diferenciado que apresentam requer estímulos e condições propícias para que seja desenvolvido, aprimorado.

Mito 3: A criança precoce torna-se Alto Habilidosa ou Superdotada

Não é regra que toda criança precoce venha a ser superdotada, entretanto, a precocidade pode ser um indicativo de um potencial diferenciado e, é comum o fato de que as crianças identificadas como superdotadas, tenham apresentado essa característica. Freitas e Pérez (2012) citam a precocidade dentre as características gerais das pessoas com AH/SD e a adotam como parâmetro para desenvolver seus instrumentos de pesquisa criados para identificar os indicadores de AH/SD em crianças, adolescentes e adultos.

Mito 4: a Superdotação apresenta indicativos de natureza exclusivamente genética:

Esse é um aspecto defendido pelas teorias geneticistas, ou inatistas. Houve um período no qual acreditava-se que a inteligência era única, inata, mensurável e restringia-se portanto aos padrões genéticos. Atualmente, Virgolim (2019, p. 110) nos diz que a literatura considera que tanto a genética, quanto o ambiente seriam igualmente responsáveis pelas variações na inteligência das crianças. Sabatella (2013, p. 46), cita sua própria produção a respeito da inteligência, afirmando que "[...] pode ser ampliada ou inibida pela interação entre os padrões genéticos herdados e as oportunidades proporcionadas pelo meio." (Sabatella, 1995). Também a esse respeito, Sabatella (2013, p.78) reafirma seu posicionamento dizendo que a superdotação depende tanto dos padrões genéticos, quanto das oportunidades que o ambiente proporciona ao indivíduo.

Mito 5: com o estímulo certo a criança pode tornar-se Alto Habilidosa ou Superdotada:

Os estímulos são importantes e trazem benefícios para todas as crianças, no entanto existem diferenças entre uma criança estimulada e uma criança superdotada, esta última apresenta um desempenho em qualidade que a diferencia. A esse respeito, Sabatella (2013, p. 69), cita Perez que faz a seguinte afirmação:

A estimulação cognitiva, indicada normalmente nos livros, pode favorecer uma melhora no desempenho, mas não afasta os resultados científicos e não fabrica comportamentos de superdotação quando a criança não apresenta indicadores. (PÉREZ, 2003)

Mito 6: as pessoas com Alto habilidades ou Superdotação são fisicamente frágeis:

Esse conceito está mais vinculado a um estereótipo apresentado pela mídia. Não existe um protótipo específico. Os sujeitos são únicos e exclusivos e cada um possui características peculiares.

Mito 7: a incidência de estudantes Alto habilidosos ou Superdotados é muito baixa:

Dados da Organização Mundial da Saúde estimam que existe um percentual de estudantes superdotados, apenas considerando a área acadêmica, que corresponde a cerca de 3 a 5% dos alunos. O que ocorre é que tais alunos não são identificados dentro do contexto escolar.

Mito 8: a maioria dos Superdotados são do sexo masculino:

Essa é uma ideia vinculada aos padrões culturais que estão estabelecidos na sociedade atual, historicamente, as mulheres ocupam papéis nos quais se colocam em submissão aos homens. Pérez (2012, p.4), destaca alguns fatores que conduzem a esse quadro: a ausência de modelos femininos bem-sucedidos em áreas de domínio tradicionalmente masculino, a falta de motivação para o sucesso entre as mulheres, o maior índice de baixa auto-estima feminino.

Mito 9: a genialidade está presente na superdotação:

Esta é uma expectativa que acaba por dificultar o processo de identificação dos estudantes. Existe uma expectativa em relação ao estudante superdotado de que ele alcançará sucesso em tudo o que se dispôr a realizar, ou que todo estudante terá condições de elaborar algo “genial”. É importante considerar . Rondini e Reis (2021, p.126) nos afirmam que essa criança não é necessariamente um gênio, essa característica, embora bastante rara, pode estar presente. As autoras trazem a definição para a genialidade “[...] pois ser gênio pressupõe inventar ou descobrir algo nunca antes cogitado, algo que mude os paradigmas humanos, como Isaac Newton, Albert Einstein, Charles Darwin, Alberto Santos Dumont.” Corroborando com essa conceituação acerca do termo “gênio”, pesquisadores da atualidade como por exemplo, Alencar, 2001; Feldhusen, 1985; Feldman, 1991 in Virgolim (2007, p. 27), também sugerem que deva ser reservado para descrever apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo.

Mito 10: as crianças com Altas Habilidades ou Superdotação provêm de classes econômicas privilegiadas:

Pérez (2012, p. 4), diz que existe uma maior visibilidade do sujeito superdotado entre as classes mais favorecidas, isso ocorre em função do acesso a uma variedade de oportunidades. Esse conceito em relação à situação socioeconômica dos estudantes é contestado por outros autores:

Constitui uma crença equivocada de que somente aquelas crianças que provêm de famílias de classes mais abastadas terão condições de serem estimuladas e de poderem desenvolver seus talentos. Contrariando tal crença, o fato verificado por vários pesquisadores é de que, mesmo nas camadas menos privilegiadas socioeconomicamente, é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 306 e 307)

Como vimos muitos foram os mitos e representações elaboradas para estes sujeitos ao longo dos anos. Para desconstruir esses equívocos e superar as barreiras atitudinais causadas por eles é necessário conhecer sobre a área.

Considerações finais

Analisando os dados do Inep, no ano de 2021, tínhamos no Brasil 46.668.401 matriculados na Educação Básica, destes, 23.506 estudantes foram identificados com altas habilidades/superdotação. Esses dados mostram que, a nível Federal, 0,05% dos estudantes encontram-se em situação de visibilidade. Onde estão os outros 2,5%, por que permanecem invisibilizados? Os mitos apresentados por estudiosos da área, poderiam ser considerados aspectos causadores desse cenário que apresenta-se tão distante do percentual mínimo de 3%, exposto pela Organização Mundial da Saúde?

Encontrar as respostas para as questões elencadas, caracteriza-se como um desafio para a área, e efetivamente, para que possamos almejar uma transformação nesse cenário, o embasamento científico é primordial. Portanto, torna-se imprescindível o acesso a informações sólidas e fundamentadas a respeito do desenvolvimento e especificidades que os alunos com Altas habilidades/Superdotação, poderão apresentar.

O fato é que, de um modo geral, estamos distantes de dar a visibilidade aos estudantes com altas habilidades/superdotação que se encontram inseridos em nossos espaços escolares.

Com a realização deste breve estudo, esperamos ter cumprido a função de trazer um alerta quanto a realidade dos sujeitos superdotados no sistema escolar. O estudo abre espaço para desdobramentos, pois entendemos que uma pesquisa de campo junto aos professores poderia

mostrar se os mitos em relação a área, de fato, contribuem para essa realidade de invisibilidade dos nossos estudantes especiais. Nosso anseio é o de promover o fortalecimento de uma proposta de educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação na Escola Inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2016.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade e CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus Mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro de 2010: 301-309.** disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2> Visitado em 15/06/2022,
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FLEITH, Denise de Souza. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação : volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barreira. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar> Acesso em: 21 jun.2023.
- MACIEL, Miriam de Oliveira e FREITAS, Soraia Napoleão. **A Influência dos Mitos sobre Altas Habilidades/superdotação na formação dos comportamentos bullying na escola.** X Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. PUCPR, 07 A 10 de nov. de 2021.
- MARLAND, S. P. Education of the gifted and talented: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Scipione, 2003.
- NEGRINI, Tatiane. Altas Habilidade Superdotação: conceitos e características. In PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira e NEGRINI, Tatiane (orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades superdotação.** Santa Maria: Facos - UFMS, 2018.

NEGRINI; Tatiane; PEREIRA, Cássia de Freitas. In/exclusão dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas políticas públicas e nas práticas educacionais. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Os casos Excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Santa Maria: Facos - UFMS, 2019.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINE, Tatiane. **Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades Superdotação**. Santa Maria: Facos - UFMS, 2018.

PÉREZ, Suzana Graciele Pérez Barreira; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627 - 640, set./dez. 2014, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf> Acesso em: 05 de jun. 2023.

_____. E que nome daremos à Criança? In MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2016.

_____. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Mitos e Crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam seu atendimento. **Revista do Centro de Educação. Cadernos, edição 2003 - nº22**, mar. de 2012. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004> Acesso em: 22 ago. 2023.

_____. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, 1(1), 45–59, 2012. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004> Acesso em: 23 ago. 2023.

PÉREZ BARRERA PÉREZ, S. G. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811> Acesso em: 23 ago. 2023.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Revista Educação, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004

ROCHA, Albero; ALMEIDA, Ana Isabel Silva e SILVA, Stéphanie Daniela Gonsalves da. Altas Capacidades/Sobredotação e as suas diferentes teorias. In RONDINI, Carina Alexandra e REIS, Verônica Lima dos. **Altas Habilidades/Superdotação: instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala comum**. Curitiba: CRV, 2021.

RONDINI, Carina Alexandra e REIS, Verônica Lima dos. **Altas Habilidades Superdotação – Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

SABATELLA, Maria Lúcia. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibplex, 2013.

SEVERO, Andreia Asti et al. Aluno com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva. *In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; NEGRINE, Tatiane. Espaços entre Teorias e Práticas em AH/SD.* Santa Maria: Facos - UFMS, 2019.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Altas Habilidades/Superdotação. *In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica.* Santa Maria: 2014.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente.** Curitiba: InterSaber, 2019.

ACÇÕES DOCENTES PARA INCLUSÃO: UM OLHAR PARA OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU/PR

Adriana Indreli
Vanessa Lucena Camargo De Almeida Klaus

Resumo: Apresenta-se neste texto as questões e a relevância de uma pesquisa para a educação infantil acerca da temática formação docente e a promoção da Inclusão nos ambientes nas salas de aulas dos centros municipais de Educação Infantil em Foz do Iguaçu-PR. O estudo é de cunho qualitativo e está em fase de implementação, e nele entende-se que as ações de professores, não apenas, devam valorizar, respeitar e oportunizar a criança em seu processo de produção de conhecimento perante as suas singularidades educacionais por meio da prática e do convívio social. Por essa razão, enfoca-se as ações formativas docentes que são desenvolvidas para concretizar uma Educação Inclusiva. Assim, objetiva-se conhecer e contribuir com essas realidades de docentes atuantes nos centros municipais de Educação Infantil, os quais estão em atendimento de crianças com deficiência em salas de aulas regulares via a aplicação de um questionário semiestruturado para saber de suas buscas formativas e vivências escolares com elas. Entende-se, como um dever, a participação dos professores para a criação de contextos de ensino inclusivos e espera-se, com esta investigação, promover uma notoriedade para a necessidade da formação de professores na ideia de uma educação para inclusão, a qual, dentre outros pleitos, estima ótima qualidade educacional inerente a uma dinâmica de responsabilidades e compromissos com a profissão, com o ambiente e mecanismos de atuação, portanto, preocupa-se com o acolhimento, crescimento acadêmico e pessoal das crianças com e sem deficiência.

Palavras-chaves: educação infantil; ensino inclusivo; formação docente.

Introdução

Este texto é resultante de um projeto de pesquisa, em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)³¹, no qual se apresenta as questões e a relevância do estudo para a educação infantil acerca da temática formação docente e a promoção da Inclusão nos ambientes nas salas de aulas.

Entende-se que a primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, a qual, conforme o artigo 29 n° 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (Brasil, 1996), tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até os 6 (seis) anos

³¹Disponível em <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/pos/ppgen/sobre/o-programa/o-ppgen>. Acesso em: 18 set. 2023.

de idade, contemplando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, com ações participativas da família e da comunidade atuante na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – Paraná.

A primeira autora deste artigo, numa trajetória de 15 anos de docência, vem trabalhando com crianças na faixa etária de 6 (seis) meses a 6 (seis) anos de idade, as quais tem feito refletir sobre desenvolver ações educativas ligadas a um excelente relacionamento e uma compreensão de que, por meio da práxis³², a afetividade, o carinho e a dedicação profissional, oportuniza relações de acolhimento e de interação entre as crianças e entre as crianças e os professores.

Estes anos na prática em sala de aula foram importantes para perceber que nem todas as crianças se desenvolviam da mesma maneira e ao mesmo tempo. “A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão” (Manton, 2003, p. 48).

Compreende-se que com a docência deve se buscar um olhar para essas situações de modo reflexivo, e na reflexão projetar ações e estratégias de aprendizado que possibilitem todos os alunos a aprender a aprender, respeitando sua etapa e privilegiando as suas qualidades. Ambientes educativos devem ser formados para ser acolhedor e inclusivo, por isso a importância de o professor estar em constante formação, na busca curiosa por conhecimentos, por novas estratégias pedagógicas.

Sendo assim, nas próximas seções, acerca desta pesquisa: apresenta-se uma fundamentação teórica do trabalho; mostra-se o andamento da investigação em encaminhamentos metodológicos e, por fim, traz-se algumas considerações do que se espera com a esta pesquisa.

Fundamentação teórica

A Educação brasileira vem apresentando mudanças visíveis acerca não apenas da conceitualização da deficiência física, social, emocional, mas também das práticas didáticas e currículos, repercutindo, por vezes, em buscas compreensivas de como esses documentos podem ser (re)criados para o estabelecimento da promoção de ensinos com excelência de implementação para crianças com alguma deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, num olhar dado para a Inclusão. Além disso, de questionar

³² A práxis relacionada ao comportamento humano, pensamento e ação, influi na transformação, em que o agir envolve a interação entre teoria e prática, reflexão e ação (Freire, 1987).

sobre quais são os meios para a promoção de uma formação de professores no ponto de vista da Educação em ação, com a pretensão de fortalecer a formação de espaços educativos inclusivos no ensino comum.

A Educação Inclusiva, que é de direito de todas as crianças, é respaldada por diversas leis e documentos que garantem a promoção da Inclusão e o acesso à educação de qualidade para todos. Dentre alguns dos principais marcos legais e documentos que pautam essa perspectiva de Educação para os anos iniciais, cita-se a Constituição Federal de 1988, que vem estabelecer o dever do Estado na garantia ao direito à Educação para todos, de forma gratuita e obrigatória, assegurar aos alunos, com ou sem deficiência, o acesso à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com base na referida constituição, pode-se mencionar a LDBEN, a qual instaura diretrizes e bases da Educação Nacional, e prevê a perspectiva da Educação Inclusiva como um dos princípios que norteiam a Educação Brasileira (Brasil, 1996). A Política Nacional de Educação Especial, é um documento exemplo e fruto de discussão de um grupo de trabalho vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que perante a LDBEN, apresenta diretrizes para a implementação dessa Educação no país com destaque à importância da promoção da acessibilidade, da formação de professores e da inclusão das crianças com deficiência nos sistemas de ensino regulares (Brasil, 2008).

Outro exemplo, é o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), metas e estratégias gerais são estabelecidas para a melhoria da qualidade da educação no país, incluindo a promoção da educação inclusiva e o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência. O documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orienta a organização de espaços, tempos e materiais e seus funcionamentos, destacando a importância da Educação Inclusiva e da valorização da diversidade com propostas e práticas pedagógicas, avaliação e implementação das diretrizes nacionais da Educação (Brasil, 2010).

Sendo assim, tem-se por objetivo geral desta pesquisa conhecer e contribuir com as realidades de docentes que estão em atendimento de crianças com deficiência nas salas comuns dos CMEI de Foz do Iguaçu/PR. Intenta-se por objetivos específicos:

- apresentar uma revisão de literatura com o intuito de expor um debate sobre a Educação inclusiva na visão de uma Educação em ação;
- elaborar e implementar uma entrevista semiestruturada com professores atuantes nos CMEI, para saber de suas buscas formativas e vivências escolares com alunos, com e

sem deficiências, em salas de aula comum. No caso, há um interesse também de conhecer e apresentar como vem sendo o estabelecimento de suas relações com as famílias desses alunos e com a SMED; e,

- criar um plano de ação com o objetivo de propor encaminhamentos, além de monitoramento e avaliação ligado ao processo de estabelecimento da Inclusão no planejamento docente.

São inúmeros os desafios para a formação de um ambiente escolar inclusivo, dentre eles, apontam-se a falta de recursos humanos e técnicos, os quais repercutem fortemente por inviabilizar o processo de realização. Principalmente a falta de recurso humano qualificado no geral, pois, a formação em Educação Especial e Inclusiva apenas para professores que atuam nessa modalidade, segrega e reforça os estereótipos de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e outras especificidades.

Scussiatto (2015) apresenta, em sua pesquisa, sobre as formações ofertadas aos docentes não condizem com a realidade apresentada no ambiente escolar, sendo insuficientes para suprir a demanda da Educação Inclusiva, uma vez que o número de diagnósticos vem aumentando. Para Scussiatto (2015) e Valente (2016), com relação as dificuldades enfrentadas pelas escolas na implementação de políticas inclusivas, a busca da garantia de uma escola que se preocupa e reconhece, por direito e dever, a Inclusão precisa ser pensada e, estar em formação, com professores, funcionários, pais e comunidade escolar. Ainda, tem de se reconhecer que há escolas cujos enfrentamentos estão conectados a dificuldade que se tem em fornecer apoio tecnológico e formativo adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por exemplo, Roman, Molero e Silva (2020), em sua pesquisa, argumentam sobre como professoras encontram dificuldades em sala de aula, em sobrecarga de trabalho extra e principalmente na escola em geral. Apresentam também que esse impasse em alcançar a eficiência acontece por falta de apoio a pesquisa e formação continuada, que muitas vezes realizam por conta própria. Há poucos profissionais qualificados, como professores especializados para a perspectiva de uma Educação Inclusiva, psicólogos e assistentes sociais, bem como a falta de recursos financeiros e tecnológicos, como equipamentos e materiais adaptados, que possam ser atribuídos para ajudar no alcance dessa formação.

Com relação aos recursos pedagógicos, Rosin-Pinola e Prette (2014) sinalizam a para incorporação de recursos pedagógicos adequados que apoiem o sucesso dos processos de inclusão escolar. Oliveira (2017) também mostra sobre os recursos tecnológicos estarem para

recurso auxiliar alunos em seus processos de aprendizagem, e, por isso, traz para o docente expandi-los em seu planejamento, seja para implementá-los em sala de aula ou mesmo em outros espaços escolares, de modo que possa efetivamente incluir os alunos em suas mais variadas diferenças. No entanto, o extenso currículo a se cumprir e as burocracias que limitam o tempo do professor e da equipe pedagógica, tem distanciado esses profissionais de uma formação que conceba os recursos participantes na formação acadêmica e pessoal do alunado.

A respeito da formação de professores, Kramm (2019) sinaliza para a importância de seu aperfeiçoamento, quando está a se referir no campo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, ou mais especificamente, da Educação Infantil. Na primeira infância a criança necessita do contato efetivo com diversos estímulos para sua evolução cognitiva, motora e psicomotora. Por esse motivo, compreende-se que somente a formação inicial dos professores não supre a demanda de conhecimento da sala de aula e suas diversidades.

Indica-se nesta pesquisa uma importância de se pensar, por meio da escola, do professor, na elaboração de um conteúdo curricular, o conhecimento acadêmico a partir dos conceitos básicos da Educação Infantil, indissociáveis ao educar e cuidar mediante as interações que podem ocorrer com ações de acolhimento, de atitudes inclusivas, que possibilitam uma formação cognitiva, social e emocional das crianças. É relevante que os professores estejam sempre em aperfeiçoamento profissional para lidar com as particularidades das crianças nessa faixa etária, incluindo a diversidade de suas necessidades educacionais.

O sistema de ensino atual ainda se mostra segregador, tanto no que se refere ao trabalho de conteúdos quanto na comunicação desse trabalho com crianças com ou sem deficiência. Um sistema construído sob uma perspectiva “[...] determinante, mecanista, formalista do próprio pensamento científico moderno, ignorando o subjetivo, afetivo, criador, sem os quais não conseguindo assim romper o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta mudança que a inclusão impõe (Mantoan, 2003, p.13).

Lembra-se que a Educação Especial é uma forma específica que se dá ao atendimento de um aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais, cuja modalidade envolve a inserção de estratégias didáticas e apoios pedagógicos num processo de integração do alunado a comunidade escolar. A integração ocorre pela inserção de pessoas com deficiência em espaços comum como escolas, a fim de poderem conviver com pessoas sem deficiência (Sasaki, 1997, p. 35). No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.).

Já a Educação Inclusiva

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Oportunizar a inclusão e superar a integração é preciso, e a colaboração coletiva se torna essencial para o estabelecimento de uma escola que possibilite caminhos para uma mudança.

Nesse estudo, as práticas inclusivas na escola envolvem o coletivo e o grupo de gestores e professores e coordenação de inclusão, todas as decisões são tomadas de forma colaborativa, incentivada nos princípios da escola. Os responsáveis como os gestores acompanham o trabalho com as pessoas com deficiência por meio de planejamento semanais, relatórios descritivos, ficha avaliativas e planos de ensino individualizado. A coordenação de inclusão é responsável em ajudar o gestor do grupo a promover uma cultura escolar inclusiva, conciliando essa abordagem com outras demandas do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), que inclui ensino, pesquisa e extensão. Esta forma de implementação de práticas inclusivas demonstra a importância de trabalho em equipe. Os dados foram analisados utilizando o método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

De acordo com Bardin (1977), esse método busca realizar uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa. A análise envolve três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. Na pré-análise, ocorre a preparação do material a organização das entrevistas, a leitura do material para identificar temas e categorias. Em seguida, os depoimentos são explorados, codificados e categorizados de acordo com o referencial teórico. Por fim, são feitos os tratamentos dos resultados obtidos e interpretações pela análise de conteúdo, em relação aos objetivos da pesquisa.

Encaminhamentos metodológicos

Nesta pesquisa, em andamento, pretende-se numa primeira etapa trazer alguns aspectos do contexto teórico acerca da temática Inclusão e Educação Infantil a partir de uma revisão narrativa de literatura (documentos oficiais como decretos, leis, diretrizes, livros, dissertações, teses e artigos científicos). Após, visa-se a elaboração e implementação de uma entrevista por meio de um questionário semiestruturado, aplicado a professores atuantes dos CMEIs da cidade de Foz do Iguaçu/PR.

Para Triviños (1987, p. 146) entrevistas semiestruturadas podem ser compreendidas, em geral, como sendo

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Gil (2008) argumenta que um questionário pode atingir uma parcela considerável de pessoas, por garantir o anonimato das respostas e sua implementação pode ocorrer em momentos apropriados pelo respondente, e a análise dos dados elaborados vai “[...] depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (Gil, 2008, p. 174).

No caso, com os questionários criados pela plataforma *Google Forms*, busca-se identificar aspectos das formações profissionais em termos de uma preparação para uma Educação Inclusiva e com relação a ações que promovem para oportunizar, em sala de aula, no contexto escolar como um todo, processos de aprendizagem que considere a diversidade e particularidade educacionais dos alunos com e sem deficiência.

Salienta-se que para o acesso a eles e as informações compartilhadas, na intenção de garantir o anonimato dos participantes, será entregue um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), e outros documentos necessários para a efetivação da investigação aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste (CEP), sob o Parecer nº 6.287.010 de 06 de setembro de 2023.

Além disso, intenta-se a divulgação do questionário, por meio de um link, tendo por apoio os portais que a Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu (SMED) oportunizar, bem como considera-se, provável, a presença da pesquisadora para um contato mais próximo dos profissionais de Educação Infantil, com o intuito de dialogar acerca da importância na participação desta pesquisa. Para conhecimento, hoje, aproximadamente, há 45 CMEIs e um total de 749 professores.

Por último, e após a aplicação do questionário, visa-se realizar uma análise das respostas dos docentes tendo por orientação o método analítico da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Segundo Manzinin (2003) as categorias de análise podem ser aplicadas e generalizadas por outros pesquisadores que utilizam entrevistas semiestruturadas para coletar informações. A entrevista é vista como uma interação social, verbal e não verbal, entre pesquisador e entrevistado, mediada pela linguagem. Embora essa definição não inclua outras formas de coleta de dados verbais, como entrevistas por telefone ou *Internet*, as categorias de análise

podem ser utilizadas em diferentes tipos de entrevistas, estudando formas de fazer perguntas (Manzinin, 2003).

Gil (2002) concebe a pesquisa como um processo que envolve o uso de conhecimentos, métodos e técnicas científicas para abordar um problema de forma adequada, desde sua formulação até a apresentação dos resultados. Existem duas razões principais para realizar uma pesquisa: a busca pelo conhecimento intelectual e a busca por melhorar a eficiência ou eficácia em determinadas áreas ou práticas.

Para esta pesquisa, assume-se a abordagem da Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p. 38), esse método analítico trata-se de um

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p. 38, grifo do autor).

Ainda, para a pesquisadora a análise começa com uma leitura "flutuante", que é um primeiro contato com os documentos que serão analisados. Nessa etapa, o pesquisador seleciona os documentos que serão utilizados, formula hipóteses e objetivos, e elabora indicadores que guiarão a interpretação dos dados. Posteriormente, o material é formalmente preparado para a análise, seguindo esses indicadores e objetivos alcançados (Bardin, 1977).

A ideia é que, ao final do processo de investigação, possa-se desenvolver um plano de ação que possa contribuir e qualificar a inclusão escolar em colaboração dos professores de Educação Infantil. Entende-se, a partir de Flick (2009), que por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a qual estuda uma realidade que não é determinada, mas construída por diferentes "atores", a formação de uma compreensão da realidade em estudo é influenciada pelas interpretações dos sujeitos envolvidos que, no caso deste projeto, são os profissionais da Educação Infantil em relação à Inclusão.

Os Centro de Educação Infantil é um direito de todas as crianças e um espaço democrático para a elaboração de ações pedagógicas. A pesquisa busca um conjunto de encaminhamentos de propostas para construir políticas para os municípios com educação de qualidade, destinada às crianças com deficiência na Educação Infantil. Além disso, a formação de professores deve ser vista por toda a escola de Educação Infantil e por toda a equipe gestora como um fator relevante para a construção de práticas inclusivas para o atendimento dos alunos com e sem deficiência

Freire (2009) salienta a importância do professor assumir o papel de autor do saber e possibilitar a construção do conhecimento. Glat (2018, p.14) traz uma discussão acerca das

dificuldades de implementação da educação Inclusiva e “[...] o despreparo técnico e dos professores em receber alunos com deficiências e outras condições atípicas em suas classes”.

Algumas considerações

Apresentou-se neste texto as questões e a relevância de uma pesquisa para a educação infantil acerca da temática formação docente e a promoção da Inclusão nos ambientes nas salas de aulas.

A Educação Especial tem o ensino voltado para os alunos com deficiência, mas, quando se olha para ela na perspectiva da Inclusão, todos os alunos têm a oportunidade de conviver e estudar juntos, e nesse propósito, emerge a necessidade de formação pessoal-acadêmica e de espaços escolares para a incorporação de processos inclusivos.

Aponta-se, apesar do desafio, a necessidade de um trabalho conscientizador que considere estabelecer para a formação de professores para uma Inclusão o aspecto interdisciplinar, na qual se pode, a título de exemplo, articular as temáticas Educação Especial, Educação Inclusiva, diversidade e direitos humanos, sem se isentar de uma formação que seja prática e vivencial, permitindo aos licenciandos e docentes a experimentarem e compreenderem acerca das práticas inclusivas. A partir de Sasaki (1997), tais pontos podem corroborar para promover o processo da inclusão de pessoas com deficiência na Educação, haja vista que são relevantes para discutir e implementar políticas acerca das práticas inclusivas na formação de professores.

Em fase de implementação do questionário para os docentes dos Centros Municipais de Educação Infantil de Foz do Iguaçu-PR, espera-se, com este estudo, promover uma notoriedade para a necessidade da formação de professores na ideia de uma educação para inclusão, a qual, dentre outros pleitos, estima ótima qualidade educacional inerente a uma dinâmica de responsabilidades e compromissos com a profissão, com o ambiente e mecanismos de atuação, portanto, preocupa-se com o acolhimento, crescimento acadêmico e pessoal das crianças com e sem deficiência.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Depósito legal nº 93118/95 ISBN: 972-44-0898-1 EDIÇÕES 70, LDA. LISBOA. Disponível em: https://www.academia.edu/40261165/BARDIN_L_1977_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BDos_Lisboa_edi%C3%A7%C3%B5es_70_225. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

- Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 16 maio. 2023.
- 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 Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: Por Uma Cultura De Colaboração Para Inclusão Escolar. Pesquisadora CNPq e FAPERJ. Diretora e professora associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018 Disponível em: [/https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 20 jul. 2023.
- KRAMM, Daniele, Lima. **Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2019.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** In: R.G. (Org.). *Inclusão escolar* São Paulo: Summus, 2006. Educação Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- MANZINI, Eduardo, José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, p.11-25, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** /São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série. 03-4775 CDD-379.263. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

OLIVEIRA, Vanessa de. **A organização pedagógica e as novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem na escola inclusiva: um estudo de caso**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31512>. Acesso em: 29 maio 2023.

ROMAN, Marcelo Domingues; MOLERO, Elaine Soares da Silva; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Concepções de professores sobre a Política de Educação Inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kwdtR4NcmmmBqkBkN674L4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ROSIN-PINOLA, Andrea Regina. & DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Ed.Esp.**, 20(3), p. 341 – 356, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003> Acesso em: 16 maio 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos** Romeu. Rio de Janeiro WVA 1999, 1997. ISBN 85.85644-11-7 CDD 616.858.8 - Margio Gráfica Ltda. Disponível em: https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/57550/mod_resource/content/1/Inclusão. Acesso em: 20 jul. 2023.

SCUSSIATTO, Caroline Carminatti. **Prática Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem: Processos de Inclusão e Exclusão na Perspectiva dos Professores**. 2015. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/970>. Acesso em: 22 maio 2023.

TRIVIÑOS, Augusto, Nivaldo., Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Andreza Dos Santos Munaretti
Marcos Lübeck

Resumo: A necessária valorização da diversidade presente no contexto escolar é fundamental para auxiliar no desenvolvimento de todos os alunos, particularmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A promoção da Educação Inclusiva e a capacitação dos educadores para a implementação da inclusão nas rotinas das salas de aula têm uma influência decisiva nesse cenário. Portanto, esta pesquisa visou compreender a opinião de professores sobre os desafios na inclusão escolar dos alunos com TEA. A coleta de dados envolveu questionários administrados a professores do Ensino Fundamental, focando em práticas inclusivas para alunos com TEA. Os resultados foram analisados com o suporte na estrutura da Análise Textual Discursiva (ATD) proposto por Moraes e Galiuzzi (2006). Os resultados parciais evidenciam que cada professor enfrenta desafios específicos com base nas necessidades e características individuais dos alunos, com entendimento comum sobre a relevância do conhecimento sobre o autismo e suas aplicações para Educação Inclusiva.

Palavras-chaves: autismo, educação inclusiva, capacitação docente.

Introdução

A educação é um caminho relevante para a construção social, intelectual e afetiva, sendo a escola encarregada para promover a inclusão das pessoas com deficiência, utilizando por base as práticas pedagógicas e o respeito à diversidade (SANT'ANA; SANTOS, 2015). No Brasil, tanto em âmbito federal quanto estadual, existem iniciativas para garantir os direitos da pessoa com deficiência, procurando propiciar os atendimentos necessários e educação para promover seu desenvolvimento (PRAUSE, 2020).

Considerando a preocupação com os alunos com diagnóstico de TEA e a prevalência crescente da presença nas salas de aulas regulares, os profissionais da educação precisam de conhecimento prático e técnico, para contribuir no desenvolvimento social e cognitivo desses alunos na escola, mesmo diante dos desafios comportamentais vivenciados no cotidiano escolar. Assim, compreende-se a escola que almeja acolher e atender a diversidade, precisa contar com educadores bem preparados e disponíveis para a construção da inclusão no cotidiano em sala de aula.

A formação que não tenha como princípio a inclusão educacional pode levar os profissionais a não se sentirem seguros para o exercício de práticas docentes inclusivas. E, tanto

os professores quanto os demais educadores que formam a equipe pedagógica são partes ativas no processo de intervenção que buscam uma escola que atenda a diversidade, garantindo assim que todos aprendam e participem na comunidade.

A escola, além de ser um espaço para todos, é um local onde todos participam e todos aprendem. Portanto, existe grande responsabilidade na política de práticas inclusivas, e aos educadores cabe a missão de encontrar caminhos, alternativas e possibilidades para analisar, compreender e aplicar intervenções pedagógicas eficazes na concepção de uma educação inclusiva. Diante das demandas o objetivo da pesquisa é compreender a opinião de professores sobre os desafios na inclusão escolar dos alunos com TEA.

Desenvolvimento

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo prejuízo na interação social, habilidades de comunicação verbal e não verbal, comportamentos estereotipados e interesses restritos. Segundo Araújo *et al.* (2019), apesar do TEA apresentar-se nos primeiros anos do indivíduo, sua trajetória inicial não é homogênea, em algumas crianças, os sintomas são aparentes logo após o nascimento, contudo, geralmente os sintomas são identificados entre os 12 e 24 meses.

A etiologia do TEA ainda não é definida, mas autores demonstram ser uma combinação de fatores genéticos e fatores ambientais. Por exemplo, estudos comparando gêmeos idênticos e gêmeos fraternos mostram que a taxa de concordância do autismo é significativamente maior entre os primeiros do que entre os segundos, sugerindo um forte componente genético na etiologia (ARAÚJO *et al.*, 2019).

O termo "espectro" refere-se a amplitude dos sintomas, habilidades e níveis de deficits que as crianças podem apresentar, sendo assim, algumas desenvolvem bom nível de funcionalidade, enquanto outras são severamente comprometidas. Os sintomas variam de comprometimento leve a completamente incapaz de interagir ou comunicar. Usualmente os pais são os primeiros a notar as dificuldades de desenvolvimento relacionadas as dificuldades de socialização, problemas comportamentais, atraso na fala e na linguagem (STICHTER; RILEY-TILLMAN; JIMERSON, 2016).

O diagnóstico de autismo envolve grande diversidade de suas manifestações e comorbidades. Pesquisas estimam que, em torno de 30% dos casos, apresentam deficiência intelectual, sendo frequente, também, a associação a outros transtornos psiquiátricos e condições médicas (ARAÚJO *et al.*, 2019).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSM-V), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, em que o indivíduo apresentará dificuldades de comunicação, interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos, ou restritos.

A inclusão escolar é uma proposta difundida no Brasil há décadas, mas só a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ela se propagou. Essa aponta à construção de políticas públicas para repensar a organização das escolas, conceituando a educação especial e define como seu público, os alunos com deficiência. Ao decorrer do tempo, definiu-se por educação especial aquela que fornecia acesso às pessoas com deficiência, podendo ser ela auditivo, visual, mental, motora, física múltipla ou resultante de distúrbios erosivos do desenvolvimento e, ainda, pessoas superdotadas (ROGALSKI, 2010).

Conforme Malacrida e Moreira (2009), a proposta da nova política profere as instituições que atendem alunos com necessidades educacionais especiais ter serviços de atendimento complementar à escolarização ou realizar assessoria aos profissionais da educação básica nacional.

O contíguo movimento pela inclusão, identificação de entraves na educação e procura de meios para solucioná-las, repercute junto às ações das escolas que estão se transformando, adotando diferentes alternativas pedagógicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Diante disso, por ser uma discussão de políticas atuais pela legislação estando em vigência, reforçada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor no início de 2016 (BRASIL, 2015). Evidentemente, está ocorrendo um movimento para atender essas demandas e construir uma escola realmente inclusiva.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1997, p. 35).

Dentro de um grupo de alunos é possível encontrar diversas singularidades, com realidades familiares, culturais, sociais e pessoais, fazendo com que cada sujeito tenha um aprendizado único que deve ser reconhecido. Em face das especificidades inerentes ao TEA, as práticas inclusivas nesta área envolvem uma série de variáveis, tal como, experiência, formação,

características pessoais dos professores, singularidades dos demais alunos inseridos na sala de aula, participação das famílias e as características únicas de cada criança.

As concepções de Freire (1997) auxiliam na compreensão dos processos inclusivos e na educação de maneira coletiva, pois abrangem a pedagogia da inclusão baseada com princípio dialógico e considera os demais excluídos, não apenas as pessoas com deficiência. Nesse sentido, suas palavras são claras: “[...] Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação [...]” (FREIRE, 1997, p. 19). Assim, a abordagem libertadora permite a identificação e respeito às diferenças entre os sujeitos e seus processos educativos.

Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, no campo da educação inclusiva, e ele se legitima em consideração a variáveis que compõem esse processo, pois responde ao campo das Ciências da Educação, em que a apreensão de questões muito particulares, a prática docente e a inclusão dos estudantes estão envoltos de subjetividade com enfoque que não pode ser quantificado. Conforme Minayo (2007, p. 21), este campo de estudo a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratório-descritiva que, segundo Gil (2008), é exploratória, pois desenvolverá ideias a partir da formulação de hipóteses para posteriores estudos, e no caso da pesquisa descritiva, explana características de determinada população ou fenômeno, embasando-se nas técnicas padronizadas de coleta de dados.

Os procedimentos de coleta de dados foram a aplicação dos questionários aos docentes do Ensino Fundamental referente os processos inclusivos dos alunos com TEA. A preferência por esse instrumento justifica-se pelo fato de que a técnica de investigação baseada em questionários possibilita atingir mais pessoas, ampliando a amostragem da pesquisa. “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 121).

O formulário foi disponibilizado *online* utilizando a ferramenta *Google Forms* para os professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu/PR, no dia 03 de março de 2023. O questionário foi composto por 15 (quinze) perguntas, sendo que as primeiras sete questões foram mais sobre o perfil do professor, e as demais sobre a inclusão de alunos com TEA e as percepções sobre ações docentes. No dia 18 de abril de 2023 encerramos o acesso ao questionário para iniciar o tratamento e a análise dos dados, resultando num total de 37 (trinta e sete) respostas.

Após a finalização da coleta de dados, foi utilizada as bases da análise textual discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2006), para a interpretação dos dados. A ATD tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Para conduzir a pesquisa em questão, foi necessária, conforme aspectos legais e éticos, a solicitação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para aprovação da investigação, sob o Parecer nº 5.800.125, em 07/12/2022. Todos os critérios para apreciação do CEP foram respeitados e para a realização da coleta de dados, foram atendidas todas as medidas éticas cabíveis, como o preenchimento dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

Resultados e Discussão

Apresentamos reflexões e análises dos dados levantados a partir das respostas dos professores ao questionário encaminhado *online*, e para manter o sigilo dos participantes, bem como garantir a privacidade deles, os professores foram identificados pelas siglas P1, P2, P3, P4, e assim sucessivamente até P37, pois a população analisada foi de trinta e sete participantes. Para a discussão neste artigo foi selecionado a questão “Qual o seu principal desafio ao atuar no atendimento e inclusão dos alunos com TEA?”. Ressalto que as respostas aqui apresentadas não correspondem a visão de todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

No total dos respondentes, vinte e sete profissionais têm formação em Pedagogia, o que constitui a maioria do grupo, seguidos por sete professores com graduação em Matemática. Contamos também com um docente com graduação em Educação Física, um com formação em Letras e um graduado em Geografia. É importante notar que alguns desses professores possuem mais de um curso de graduação. Destaco que trinta e três professores possuem pós-graduação, aqui relato os cursos relevantes para inclusão e TEA, três professores possuem pós em neuropsicopedagogia, quatro em psicopedagogia, onze em educação especial e inclusiva, um pós em autismo e um mestrado em ensino.

Primeiramente os dados coletados na questão foram unitarizados, cumprindo a primeira etapa da ATD. A partir disso, com a aproximação desses descritores (palavras), foi possível identificar as unidades de significado, oriundas da análise dos dados e da organização dos

descritores identificou-se duas categorias a priori da pesquisa: I) Falta de Suporte e II) Conhecimento sobre TEA.

Falta de suporte

Esta categoria aborda desafios relacionados à inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar, incluindo a falta de apoio, superlotação nas salas de aula e a necessidade de adaptar o currículo e as atividades. O quadro 1 apresenta as principais respostas dos docentes.

Quadro 1. Falta de suporte

P1- “Falta de professor **apoio especializado**. Normalmente quem vem para esse atendimento é estagiário [...]. Cuidador sempre temos, mas atendimento educacional especializado não.”

P4- “O número de alunos em sala e a **falta de apoio**.”

P8- “**Atender as necessidades** de cada um, em uma sala de aula onde nos deparamos com 2 ou 3 autistas em cada turma e apenas uma acompanhante ou as vezes nenhuma **auxiliar**.”

P11- “Acredito que o maior desafio seja na parte **comportamental**.”

P14- “Trabalhar com 35 alunos em sala e incluir o aluno, sozinha **sem apoio**.”

P15- “**Muitos alunos** na mesma sala”

P20- “Trabalhar os **conteúdos** que façam sentido para os alunos que apresentam TEA, assim como alunos que não apresentam.”

P21- “O **comportamento** do aluno.”

P24- “A dificuldade em **adaptar** o currículo tendo uma **superlotação** em sala.”

P33- “Ter esse aluno, em uma sala de aula com mais 25 a 30 alunos, isso é um **desafio** muito grande.”

P37- “Os **comportamentos** disruptivos.”

É evidente que a presença de profissionais de apoio com qualificação prática, é limitada, e muitas vezes, a responsabilidade recai sobre estagiários, o que compromete a qualidade do atendimento. A ausência de um suporte educacional especializado é uma lacuna preocupante destacada por várias das citações. Outro desafio mencionado está relacionado à superlotação nas salas de aula, com a inclusão de alunos com TEA e a falta de apoio adequado, a situação se agrava, tornando-se ainda mais difícil garantir uma educação de qualidade para todos.

“Outro agravante comumente encontrado nas escolas regulares que dificulta o processo de inclusão é o número de alunos colocados na mesma sala de aula, bem como o espaço físico inadequado para comportá-los. É importante haver na escola

ambiente acolhedor que propicie à criança segurança e encorajamento. O professor precisa, assim, saber lidar com as limitações com que é geralmente confrontado no âmbito da escola, procurando maneiras que visem melhorias no ensino.” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 359)

A dificuldade de adaptar o currículo para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA, ao mesmo tempo em que se promove uma educação inclusiva que beneficie todos os alunos, é um equilíbrio delicado que requer esforços consideráveis.

[...] É necessário que o professor reflita sobre seu conhecimento e sua prática, buscando identificar as potencialidades e desafios do seu trabalho, bem como avaliando de forma crítica as estratégias utilizadas em sala de aula. Além disso, é importante que a formação dos professores esteja centrada na ideia de processo, entendendo que o aprendizado é contínuo e que a formação deve ser pensada de forma flexível e dinâmica, levando em conta as necessidades e demandas de cada momento (CUNHA, 2020, p.44)

Os desafios comportamentais são uma preocupação recorrente, pois os respondentes ressaltam que compreender e lidar com o comportamento dos alunos com TEA é um dos maiores desafios que enfrentam. Isso envolve a necessidade de estratégias eficazes de gestão de comportamento para criar um ambiente de aprendizado produtivo. De acordo com a análise de Guimaraes, Costa e Lessa (2022) os professores sentem maior dificuldade para desenvolver atividades acadêmicas e manejar comportamentos em um grupo de crianças com deficiência e sinalizaram a necessidade de receber formação específica sobre como lidar com problemas de indisciplina desses alunos em sala de aula.

No que tange aos comportamentos disruptivos, poder-se-á pensar que será extremamente difícil – em um contexto de sala de aula repleta de alunos – um docente conduzir todo o processo pedagógico solitariamente. Evidentemente que será. Por isso, precisamos de formação profissional, capacitação humana e de políticas públicas que deem condições práticas às escolas no exercício da educação inclusiva (CUNHA, 2020, p.23)

Os desafios à medida que não forem sanados podem repercutir, conforme a perspectiva de Figueira (2017, p.46) “infelizmente, as notícias de rejeição ou fracasso desse processo são constantes, principalmente por falta de preparo correto de todas as partes. Talvez seja a falta de amadurecimento do nosso sistema educacional.”

Conhecimento sobre TEA

Esta categoria, apresentada nas respostas pelo quadro 2, enfoca a falta de compreensão e conhecimento adequado sobre o TEA por parte dos profissionais da educação, bem como a necessidade de desenvolver métodos e abordagens educacionais apropriados.

Quadro 2. Falta de conhecimento sobre TEA

P10- “**Como agir**, como trabalhar, até onde posso ir.”

P11- “**Falta de conhecimento** por parte da grande maioria dos funcionários.”

P21- “Falta de **conhecimento**.”

P25- “**Não entender** corretamente o funcionamento das crianças do espectro.”

P26- “**Conhecer** mais sobre o TEA [...] conhecer as metodologias e como **adaptar** atividades inclusivas e eficazes para o aprendizado deles.”

P27- “**Não entender** corretamente o funcionamento das crianças do espectro.”

P29- “Falta de **conhecimento**.”

P32- “Adquirir **conhecimento**.”

As respostas destacam a carência de conhecimento e compreensão adequados sobre o TEA, os profissionais da educação expressam preocupação com a falta de informação e preparo para lidar com alunos, além disso, a falta de conhecimento é evidenciada como um obstáculo na abordagem das necessidades específicas dessas crianças.

Planejar e desenvolver um ensino desvinculado da ideia de homogeneização da aprendizagem, avaliar o desempenho de cada aluno a partir de metas individuais e não baseadas em comparações, promover ações colaborativas entre a escola, família e profissionais da Saúde e repensar a formação docente (quase sempre distante da realidade) são algumas das mudanças necessárias (LANUTI, MATOAN, 2021, p. 60)

A repetição da falta de entendimento sobre o funcionamento das crianças reforça a importância de uma educação da compreensão mais profunda para proporcionar um ambiente educacional inclusivo. “Educar na diversidade e para a diversidade é um desafio que nós, professores, teremos de suplantar neste contexto plural de interesses, de afetos e de conhecimentos.” (CUNHA, 2020, p. 46).

Independentemente de propostas político-curriculares, não se pode esperar que professores sem conhecimentos e experiências formativas que levem em consideração

a diversidade possam dar conta de ensinar, no contexto atual das escolas públicas brasileiras, alunos com significativas diferenças na aprendizagem (ROSANA, PLETSCH, p.119)

Em consonância com o estudo de Rigo e Oliveira (2021) que realizou encontros com os professores onde foi possível constatar que eles destacaram a carência de maior capacitação e informação acerca da inclusão, decorrente da insuficiência de formação inicial nessa área. Assim, destaco que é fundamental que a formação dos professores contemple a inclusão e principalmente que haja formação continuada de professores que abranjam estudos e reflexões para qualificação prática quanto ao aluno com TEA.

Para superar essa carência, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada a duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Em outras palavras, é preciso embasar os atuais e futuros professores com conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano que lhes permitam conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado que frequenta as escolas. Paralelamente, é necessário que vivenciem práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos que apresentam especificidades significativas no processo de aprendizagem. (ROSANA, PLETSCH, p.120)

Em síntese, as respostas dos professores refletiram a necessidade pelo conhecimento quanto a inclusão escolar de alunos com TEA e reforçaram que os desafios na prática são múltiplos e variam conforme o contexto, revelando assim a importância de um movimento para superar as barreiras e adequar as escolas para a inclusão.

Considerações finais

Acredita-se que as contribuições decorrentes desta pesquisa serão de grande valia para os futuros estudos sobre inclusão de alunos com TEA pela promoção da reflexão entre os docentes sobre sua prática educacional. A partir dos relatos das preocupações e dificuldades reais enfrentadas no contexto da inclusão, essa pesquisa incentiva aos professores identificar as áreas onde podem melhorar para atender às necessidades desses alunos.

Ao considerar esses aspectos nota-se a necessidade de ampliação e difusão dos saberes para a prática do ensino e a educação inclusiva com foco no TEA, demonstrando a necessidade de investimento em formações continuadas e para auxiliar na preparação docente e capacitação profissional.

Referências

APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341–352, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A.; A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107–127, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2017

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo. Editora Olho d'Água, 1997.

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

GUIMARÃES, C. A.; COSTA, C. S. L.; LESSA, T. C. R. Avaliação e manejo de habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares com deficiência. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/15877>. Acesso em: 8 set. 2023.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@ Ufms**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204080?locale-attribute=en>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PRAUSE, V. F. **Transtorno do Espectro Autista: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental**. 2020. 188 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5205>. Acesso em: 01 set. 2023.

RIGO, N. M.; OLIVEIRO, M. M. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Políticas Públicas Avaliação e Geração**. São Paulo, v. 51, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/g7gPkWP6pjtgXVqfdx9xhnm/#ModalHowcite>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, dez. 2010.

ROSANA, Glat; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. SciELO-EDUERJ, 2012.

SANT'ANA, W.; SANTOS, C. A Lei Berenice Piana E O Direito À Educação Dos Indivíduos Com Transtorno Do Espectro Autista No Brasil. **Revista Temporis[ação]**, Goiás, v. 15, n. 2, p. 99-114, 30 jan. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/> Acesso em: 05 set. 2023.

STICHTER, J. P.; RILEY, T. C.; JIMERSON, S. R. Assessing, understanding, and supporting students with autism at school: contemporary science, practice, and policy. **School Psychology Quarterly**, Washington, v. 31, n. 4, p. 443-449, dez. 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27929316/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

COMBATENDO A INTOLERÂNCIA: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E DESAFIOS PARA UMA SOCIEDADE PLURAL E INCLUSIVA

Vitor Ignatius Nogueira
Allexandder Fernandes França

Resumo: Este artigo objetiva fazer uma breve reflexão acerca de como discursos de ódio, intolerância aliada à propagação e veiculação de notícias falsas podem gerar malefícios à sociedade e o quanto a reprodução de conteúdo inverídico pode provocar o acirramento das relações, prejudicando a coesão social, estabelecendo uma cultura de intolerância e aceitação das diferenças. Tais discussões são fundamentadas em referenciais teóricos, tais como Voltaire (2017), Rotterdam (1986), Marcuse (2007), Pacheco (2012), Freire (2022), dentre outros. Tais investigações justificam-se pela forma em que a intolerância está entranhada em várias esferas da sociedade contemporânea e a quão perniciosas e perigosas se tornam as chamadas *fake News*; sobretudo com o advento das redes sociais e a velocidade em que as informações chegam até seus destinatários. Dessa forma, justifica-se a elaboração desse estudo.

Palavras-chaves: Intolerância; Desinformação; Educação.

Introdução

A intolerância é um grande mal que assola a humanidade no decorrer dos séculos. Tal comportamento, prejudicial ao convívio social, é fator limitante à capacidade dos indivíduos de cooperarem uns com os outros. A intolerância pode ser manifestada de múltiplas formas, que vão desde o preconceito à xenofobia, ódio religioso, sexismo, homofobia e etarismo.

A intolerância é servil à irracionalidade, e a sociedade experimenta a tensão existente entre o racional e irracional no que diz respeito às relações sociais. A dicotomia entre a racionalidade e irracionalidade se revela em condições de grande pressão ou incerteza, onde as pessoas acabam sendo forçadas a agir rapidamente sem ter todas as informações para a tomada da melhor decisão, e as intuições e o calor das emoções desempenham papel preponderante na tomada das decisões.

As relações sociais são influenciadas pela cultura e pelas normas sociais que regem a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras. Em diversas culturas, as emoções são determinantes para a tomada de decisões. Já em outras culturas, a centralidade das tomadas de decisões pode estar mais na objetividade e racionalidade. Dessa forma, é necessário compreender que tais diferenças culturais são elementos que ajudam a entender a dinâmica das relações sociais em seus mais amplos e diferentes contextos.

EDUCAÇÃO COMO COMBATE À INTOLERÂNCIA

A dicotomia entre o racional e irracional é um tema multifacetado e complexo que determina a maneira como os indivíduos se relacionam entre si, sendo importante estar ciente dos prejuízos que tal tensão acarreta e encontrar o equilíbrio emocional e uma abordagem racional para a tomada de decisões eficazes, tendo como foco central a construção de relacionamentos saudáveis e respeitosos.

Nesse encaminhamento, a educação das crianças é uma das principais ferramentas para romper com o ciclo de intolerância e propiciar a construção paulatina de princípios morais, sólidos e duradouros para a sociedade. Erasmo de Rotterdam, que conviveu com a velha pedagogia dos castigos físicos enquanto aluno no colégio dos Frades Franciscanos, em seu livro *De Pueris (Dos Meninos) – A Civilidade Pueril* (2017) defende que tais valores devem ser forjados ainda na mais tenra idade.

Rotterdam (1986) faz uma analogia entre o objeto inanimado e o ser vivente, no caso os pueris, observando que a construção de princípios em que a educação não se restrinja apenas ao universo escolar; porém, que seja extensiva ao ambiente familiar e social, afirmando que “manuseia a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso com bons licores enquanto novo” (ROTTERDAM, 1986, p. 33).

Com efeito, crianças e adolescentes que não são ensinados desde a mais tenra idade acerca de princípios e valores que devem nortear a vida em sociedade, além de enfrentarem uma série de desafios e ordens, sejam essas nas esferas das emoções, da psique ou das relações sociais, passam a reproduzir tais comportamentos – haja vista terem experimentado uma variedade de sentimentos negativos, como medo, ansiedade, desesperança, tristeza ou raiva.

Dessa maneira, a boa educação, consorciada à princípios éticos e morais, transmitido por gerações o âmbito familiar e os círculos sociais, tem o poder de transformar a vida do indivíduo através de ensinamentos que vão proporcionando experiências capazes de corroborar para a quebra de ciclos e estabelecer novas e salutar vivências em prol da construção de uma sociedade mais justa e menos intolerante, apesar de sua pluralidade.

É possível entender que, quando a integração família/escola/convívios sociais não acontece por completo, distorções podem ocorrer, como observamos nos recentes e quase sempre constantes ataques terroristas em instituições de ensino, deixando rastros de dor, destruição na sociedade e no seio das respectivas famílias envolvidas, sejam elas ligadas ao agressor ou às vítimas.

A FORMAÇÃO DE UMA MENTE INTOLERANTE

Um caso emblemático de intolerância, motivado por discordâncias doutrinárias e dogmáticas em questões envolvendo religião, foi pano de fundo para o desenvolvimento do pensamento de Voltaire, exposto em sua importante obra, *Tratado sobre a Tolerância* (2017). Trata-se do caso em que um comerciante huguenote (protestante) foi acusado injustamente de assassinar seu filho por questões religiosas.

Jean Calas foi condenado à morte em 1762 após seu filho ser encontrado enforcado em sua casa por, supostamente, ter manifestado sua intenção de se converter à religião católica. Notícias falsas correram rapidamente e em tempo recorde a sentença de morte foi promulgada. Conforme observa Voltaire (2017, p 69), acerca dos abusos da intolerância: “Mas o quê! Seria permitido ao cidadão, de só acreditar em sua razão e de pensar o que essa razão, esclarecida ou enganada, lhe ditaria? Sem dúvida alguma”. O célebre filósofo foi um defensor da separação da Igreja e do Estado como meio de garantir a liberdade de religião e de pensamento para todos.

Alguns pensadores abordaram em seus escritos a questão que envolve a condição do homem no que se refere a sua natureza. Immanuel Kant, filósofo alemão e um dos principais nomes do Iluminismo, acreditava que o ser humano é dotado de inclinação tanto para o bem quanto para o mal e, segundo ele, as questões morais são baseadas na escolha moral, pois a razão pode nos inclinar a fazer o que é correto. Em sua obra *A religião nos limites da simples razão* (2017), argumenta que, muito embora possamos ter a tendência natural para o egoísmo e crueldade, matrizes da intolerância, tais inclinações não são necessariamente determinantes para nossas atitudes morais, haja vista que a razão pode nos levar a optar pelo que é justo e certo. “Ele tem consciência da lei moral e, contudo, admitiu em sua máxima afastar-se dela (nessa ocasião)” (KANT, 2017, p. 35). O livre arbítrio em se afastar das questões que envolvem a moralidade e a ética revela, implicitamente, outra possibilidade acerca da condição humana, que é optar pela lei moral e nela pautar suas ações.

Compreendemos, desta forma, fundamentados nos escritos de Kant (2017), que a natureza humana não seja intrinsecamente má ou boa, porém uma mescla de tendências que podem ser encaminhadas para o bem ou para o mal, instrumentalizando, para tal finalidade, o uso correto da vontade ou da razão. A racionalidade é imprescindível à convivência harmônica e pacífica, desaguando na coesão social.

Reportando novamente aos escritos de Rotterdam, que, séculos antes de Kant versava sobre a preparação da criança para o convívio em sociedade bem como sua preparação no

desenvolvimento pleno, intelectual e moral, com desdobramentos nas esferas das relações sociais, entendemos que a socialização e a educação são essenciais para moldar o comportamento dos seres humanos, instruindo-os a se relacionar salutarmente com seus pares: “cavalos nascem até mesmo sem utilidade, todavia posso assegurar os homens não nascem. Eles são resultado de uma modelagem” (ROTTERDAM, 1986, p. 31). Assim, compreende-se que moldar o homem para o convívio harmonioso em sociedade é um processo complexo, que demanda continuidade de processos de tal forma a promover a transformação cultural, tão fundamental em uma sociedade cada vez mais plural, diversificada em sua essência com base em sua formação.

Nesse sentido, entendemos que inúmeras barreiras estão postas, impedindo que a sociedade seja mais tolerante. A ignorância é uma delas. Muitos indivíduos agem movidos pela intolerância porque desconhecem culturas diferentes da sua ou não as compreendem. A educação pode ajudar a superar essa ignorância.

MUDANÇA DE MENTALIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Inevitavelmente, a soberba é companheira inseparável dos intolerantes, além dos diversos males a ela correlatos. Espinosa (2023), filósofo holandês do século XVII, em sua obra *Ética*, discute a natureza da soberba e suas implicações éticas. O autor argumenta que a soberba é uma emoção negativa que surge quando uma pessoa se considera superior aos outros em algum aspecto, como habilidade, inteligência, beleza ou riqueza. Com afirma o filósofo, “Por isso a soberba deve ser definida no sentido de que é a alegria que surge de uma opinião falsa quando o homem acredita estar acima dos demais” (ESPINOSA, 2023, p. 365).

Para Espinosa (2023), a soberba é um obstáculo para a virtude, pois impede que a pessoa reconheça seus próprios limites e defeitos e a leva a uma vida egoísta e infeliz. Segundo ele, a verdadeira virtude é baseada na humildade e na aceitação de nossas limitações e imperfeições.

Nesse sentido, a educação do sujeito mais uma vez se mostra como fundamental ferramenta na formação de um ser integral e humanizado. Rotterdam (1986) destaca a importância da moderação e da autocontenção na educação dos filhos, cujos pais deveriam ensiná-los a controlar suas emoções e a agir sempre com prudência.

A educação crítica e a transformação social são ferramentas que contribuem para a humanização do sujeito. Paulo Freire (2022) em sua clássica obra *Pedagogia do oprimido* versa sobre o processo libertador que a educação proporciona na vida das pessoas, sendo vista como um processo dialógico entre educador e educando em que ambos aprendem e se transformam.

O sujeito humanizado é aquele que, além de ter claro em sua mente a consciência de classe social, respeita as diferenças e ambiguidades das relações humanas.

Tolerância é um fim em si mesmo, e imperativo moral e ético das sociedades contemporâneas. A eliminação da violência e a redução da supressão ao grau exigido para proteger o ser humano e os animais da crueldade e da agressão são as condições prévias para a criação de uma sociedade humanitária. Uma sociedade assim ainda não existe; o progresso rumo a ela é talvez mais do que aquele antes apreendido pela violência e na supressão numa escala global. “A tolerância é estendida às políticas, às condições e aos modos de comportamento que não deveriam ser tolerados porque eles estão impedindo, se não destruindo, as chances de se criar uma existência sem medo e miséria” (MARCUSE, 2007, p. 29).

Através do diálogo, podemos abrir caminhos para a superação da intolerância em suas diferentes esferas, promovendo uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa. Dessa forma compreendemos ser o diálogo uma ferramenta eficaz para combater a intolerância. O diálogo proporciona uma série de benefícios significativos na busca pela superação da intolerância. Em primeiro lugar, permite a expressão aberta de ideias e sentimentos, fornecendo um espaço para que os indivíduos possam compartilhar suas perspectivas e experiências. Isso promove a empatia e a compreensão, desafiando estereótipos e preconceitos arraigados. Além disso, o diálogo incentiva a escuta ativa, ajudando as partes envolvidas a reconhecerem os pontos de convergência e a identificar soluções comuns para os problemas enfrentados pela sociedade.

A intolerância, seja ela baseada em diferenças de raça, religião, gênero, orientação sexual ou qualquer outro aspecto da identidade humana, é uma força divisória que tem alimentado tensões e conflitos em todo o mundo. No entanto, a sociedade contemporânea reconhece cada vez mais a necessidade de superar essa intolerância e promover a coexistência pacífica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste presente artigo compreendemos que a intolerância promove a ruptura das relações e paralisa o avanço científico, social e tecnológico, pois estabelece barreiras entre indivíduos de diferentes perspectivas e realidades. Ante o exposto, cada um de nós deve assumir um papel ativo no combate às diversas formas de intolerância, promovendo a educação acerca de outras culturas, crenças e valores, exercendo a empatia e o respeito bem como denunciando atitudes intolerantes visando a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Nessa direção, a filosofia exerce papel fundamental ao debater acerca da intolerância e o pensamento de Voltaire, expresso em sua célebre obra “Tratado sobre a Tolerância”, torna-se ainda mais relevante, A liberdade de expressão, pensamento e a tolerância religiosa são virtudes fundamentais para uma sociedade igualitária e justa, que promova a equidade e o respeito individual entre os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ESPINOSA, Baruch de. **Ética demonstrada em ordem geométrica**. Tradução de Diego Fragoso *et al.* Petrópolis: Vozes, 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**, São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KANT, Immanuel. **A religião nos limites da simples razão**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017.

MARCUSE, Herbert. Tolerância Repressiva. **Protestantismo em Revista**, v. 12, p. 28-58, 2007.

PACHECO, José. **Dicionário de Valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

ROTTERDAM, Erasmo de. **De pueris**. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 1986.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. Tradução de Antônio Geraldo da Silva. São Paulo: Lafonte, 2017

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O TABLET E A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS DE ALUNOS INCLUSOS

Cristiano Roza
Rosângela Trabuco Malvestio Da Silva

Resumo: As tecnologias da informação e da Comunicação estão presentes no dia a dia das pessoas e dos alunos que frequentam a escola. Ocorre que muitas escolas ainda não utilizam as mesmas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, mesmo com a indicação da LDB 9394/96. Muito se discute sobre a importância da utilização das tecnologias da Informação e da Comunicação para o ensino e aprendizagem dos alunos inclusos, mas poucas pesquisas foram realizadas verificando este potencial. Diante do exposto, este estudo tem por objetivo discorrer sobre a importância do Tablet para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, pautada em autores, livros e artigos sobre a temática. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um contexto da sociedade atual, da evolução do trabalho humano e das rápidas mudanças das tecnologias. Na sequência destaca a importância do professor como mediador na utilização das TICs para o ensino/aprendizagem e a importância da escola preparar os alunos com ou sem NEE para o uso crítico das tecnologias. Por fim conclui-se enfatizando a integração das TICs na educação, mas também ressaltam os desafios, como a necessidade de formação docente adequada e investimentos em infraestrutura. Destaca-se a importância de preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI e construir uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chaves: Tecnologias da Comunicação e da Informação, Tablet, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Os indivíduos da sociedade atual interagem com diferentes tipos de tecnologias da informação e da comunicação: o celular, tablet, a internet com as redes sociais como Blogs, Wikis, E-Books, Skype, Youtube e Facebook. Com estes meios, a comunicação é instantânea e as informações são repassadas em instantes pelo rádio, televisão e a internet.

Segundo Santaella 2003 apud Kenski (2023, p. 02):

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: o trabalho, o gerenciamento político, as atividades militares e policiais, o consumo, a comunicação e a educação, 'enfim, estão mudando toda a cultura em geral'.

A escola não está isolada do contexto social, e com o advento das Novas Tecnologias da Informação, percebe-se que a educação pode utilizar estes recursos, para o ensino e a aprendizagem dos alunos. As Políticas Públicas recomendam a utilização das Tecnologias da

Informação nas escolas e os órgãos públicos têm financiado a compra de tablets e outros instrumentos tecnológicos. Mas apenas ter estas tecnologias não basta. É necessário recursos materiais e preparo dos professores para que as aulas aliadas aos recursos tecnológicos sejam significativas e contribuam para a aprendizagem do aluno.

Para tanto, os professores devem conhecer os recursos disponíveis na escola, e assim, ampliar a prática educativa. Além do preparo dos professores, destaca-se também as condições materiais, como acesso à internet banda larga de qualidade, bem como materiais em número suficientes para atender os alunos, salas com tomadas suficientes para carregar as baterias dos tablets, dentre outros.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo discorrer sobre a importância do Tablet para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, pautada em autores, livros e artigos sobre a temática. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um contexto da sociedade atual e das rápidas mudanças e evolução do trabalho humano e das tecnologias. Na sequência destaca a importância do professor como mediador na utilização das TICs para o ensino/aprendizagem e a importância da escola preparar os alunos com ou sem NEE para o uso crítico das tecnologias.

DESENVOLVIMENTO / FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA / METODOLOGIA

Vive-se num momento de mudanças aceleradas na organização do trabalho, na economia, na ciência, na tecnologia, na política e cultura. Esse avanço, contribui para que as pessoas mudem seu comportamento e formas de pensar.

Mudança é a palavra de ordem na sociedade atual. Os meios de produção e de serviço passam por profundas mudanças caracterizadas como uma mudança de paradigma da produção em massa do empurrar a produção [...] para o paradigma [...] do puxar a produção [...]. Essas mudanças implicam profundas alterações em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, afetando a maneira como atuamos e pensamos. Elas demarcam a passagem para a sociedade do conhecimento [...]. (Valente, 1999, p. 29).

Mas para chegar até esta evolução científica e tecnológica dos dias atuais, o homem em sua história de humanização precisou passar por alguns milhares de anos de adaptação, construção e reconstrução da materialidade circundante, de si e, por conseguinte, do seu psiquismo. O processo da evolução humana foi marcado pelo trabalho, pela vida em grupo, pela linguagem e pela formação do pensamento, o que diferenciou o homem das demais espécies de

animais (Silva, 2004). O desenvolvimento do homem só foi possível devido sua intervenção na natureza suprindo necessidades e conseqüentemente criando outras. Segundo Marx e Engels (1997), foi o surgimento do trabalho que permitiu ao homem transformar a natureza e ao transformar a natureza, transformou a si próprio.

Kenski (2008, p.15), destaca que “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. Isto porque, quando o homem primitivo utiliza a pedra para caçar, ou seja, quando transforma a pedra em um instrumento de trabalho, modificando sua condição original, o homem cria uma tecnologia.

Com o desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, os homens começam a dominar a natureza e aos poucos se estabelecem inicia o processo de domínio do homem sobre o homem.

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivo da classe dominante, da burguesia, dos capitalista. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. [...], apenas aquele mínimo para operar a produção (Saviani, 1994, pp. 160-161).

No capitalismo, a classe que detém o poder, normalmente domina o conhecimento científico e os recursos científicos e tecnológicos. Contudo, é na sociedade contemporânea, que se tem um alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico. Saviani, (1994, p.165) escreve que “As máquinas, como extensão dos braços e agora também do cérebro humano [...],” constatando que não houve somente a transferência de funções manuais para as máquinas, têm-se também a transferência de operações intelectuais para as máquinas. Mesmo com o aumento do uso da maquinaria e de suas diversas funções é o trabalhador quem comanda e controla esse processo de trabalho. Segundo este autor, entre as diferentes fases do desenvolvimento industrial chega-se ao que alguns autores denominam de Revolução da Automação ou Revolução da Informática.

Também fazem parte desse desenvolvimento as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), telefone, televisão, computador, tablet, celular, iPod e internet. Antes de analisar as TICs e sua aplicação na sociedade atual, se faz necessário conceituar tecnologia. Segundo Kenski, (2008, p. 22-23), “O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de

uso, suas aplicações.” O conhecimento para produzir estas invenções foram passadas por gerações, modificadas e aperfeiçoadas.

Da linguagem gestual, falada e escrita (jornais, revistas), chega-se à internet que abre espaço para a linguagem digital. Parecem mudanças simples, mas que influenciaram diretamente no comportamento social e no pensamento humano. As pessoas utilizam em conversas corriqueiras, termos que há 20 anos atrás não seriam compreendidos, dentre eles; conectar, clicar, navegar, (*link, software, e-mail, web*) etc. Neste contexto, o uso da Internet vem se tornando o principal meio de comunicação que interligou o mundo, e de forma rápida as informações são acessadas e visualizadas em questões de segundos, oferecendo diversas possibilidades e sendo utilizada para diferentes fins: trabalho, estudo e entretenimento.

As TICs, estão presentes na sociedade e os indivíduos estão cada vez mais dependentes do uso dessas ferramentas tecnológicas. A escola não está alheia a esse fenômeno, e estudiosos da educação vêm desenvolvendo pesquisas e estudos nesse sentido. Crochik (1998) destaca que no fim da década de 1950 o computador começa a ser utilizado nas escolas americanas em caráter experimental e depois na Inglaterra. Inicialmente sua finalidade didática era utilizada na matemática e ao aprendizado de línguas, a partir de 1975, foram sendo desenvolvidos softwares educativos que atendiam outras áreas do ensino. Segundo o mesmo autor, a escola deveria se adequar para utilizar o computador e para isso define algumas regras:

[...] para que a escola possa se utilizar desse instrumento é necessário que os conhecimentos transmitidos por ela, de um lado, e os procedimentos pedagógicos e didáticos, de outro, sejam adaptáveis a ele. Isto significa que os conhecimentos sejam considerados sem ambigüidade e sem contradições, possam ser fragmentados dentro de uma seqüência lógica, e possuam independência daquele que o transmite, ou seja, não devem envolver interpretações derivadas de reflexões, que são possíveis na presença de um professor (Crochik, 1998, p.128).

Pode-se citar como exemplo um aluno cego terá uma perspectiva diferente de aprendizagem de um aluno com visão normal, e o mesmo se aplica a alunos surdos e ouvintes. No entanto, isso não significa que eles não possam compreender ou aprender igual. Todos enfrentam barreiras, individuais e sociais, e é justamente essas barreiras que precisam ser derrubadas e superadas por meio da educação.

Com a finalidade de entender todo esse processo Crochik (1998) traz discussões sobre o impacto do uso da máquina para fins pedagógicos. Dialogando com seus interlocutores no texto “O computador no ensino e o ajustamento do pensamento”, vincula esse uso a uma necessidade econômica e política, com o intuito de garantir o progresso. No entanto, destaca que o professor, não poderá ser substituído pela máquina e alerta sobre os interesses que

poderão levar á reprodução das desigualdades sociais e a possibilidade de produzir alienação nos indivíduos.

De acordo com Valente (1999) a partir de 1970 é que no Brasil o computador começa ser usado na educação restrito apenas as universidades. As tecnologias demoraram a chegar no Brasil e as consequências de tal atraso se refletiram no uso das mesmas em sala de aula. Prova disso é que as escolas habituadas ao processo tradicional de ensino pouco se apropriaram dos recursos que as novas tecnologias oferecem. Mesmo com estudos que destacam que uso das tecnologias torna as aulas mais dinâmicas, motivando o aluno, sua utilização ainda é pequena.

Conforme Valente (1999), no setor econômico, os avanços possibilitaram o desenvolvimento no setor produtivo. Diante dessa realidade é preciso questionar: O aluno tem o domínio da internet, dos aparelhos celulares, tablets, notebook e conhece muitas formas de comunicação como chats, e-mail, facebook e outros. Mas para que a escola acompanhe este desenvolvimento ainda é necessário políticas públicas com o intuito de realizar investimentos nesta área, oferecendo os recursos materiais para equipar as mesmas em quantidade e qualidade.

Entre as novas tecnologias merecem destaque os dispositivos de informática portáteis, e, dentre estes, os tablets. Barcelos et al (2013) definem tablets como dispositivos que oferecem recursos que podem facilitar a aprendizagem dos conteúdos, contribuindo para a realização de diferentes atividades pedagógicas. No entanto, é importante destacar que não adianta investir em TICs se os professores não dominam as possibilidades educativas desses recursos. Sabe-se da importância da inclusão dos recursos tecnológicos em sala de aula, contudo estes não garantem que o conhecimento será apropriado pelos alunos. Quem faz a diferença é o professor. Desta forma, as aulas devem ser preparadas seguindo o conteúdo, estando as tecnologias da informação em consonância com o plano de trabalho docente. Caso contrário os tablets serão apenas um recurso a mais no ambiente escolar.

Para Moran (2013), existe uma espécie de pressão para incluir tecnologias móveis no âmbito educacional, pois a sociedade tem cobrado do Estado que as escolas ofereçam este diferencial aos alunos. O autor cita que alguns colégios e instituições entregaram tablets ou netbooks para os seus alunos como parte do material escolar, mas que estas tecnologias apresentam enormes desafios para a escola, para professores e para os alunos, pois não é suficiente oferecer o tablet como material pedagógico. Outras questões devem estar relacionadas à este fator.

Teruya (2006) enfatiza a importância dos recursos tecnológicos na sociedade, sendo que estes podem ser livros, jornais, revistas, meios eletrônicos, computadores, multimídias, dentre

outros. Mas ressalta que estes recursos, possibilitam o acesso à informação, mas não ao conhecimento.

Neste sentido, pode-se questionar se a utilização de tablets nas escolas contribuem para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento, ou são apenas uma versão moderna do livro didático? Os professores estão sendo capacitados para utilizar todas as potencialidades deste recurso? As escolas tem os suporte físico necessário (provedor de internet, tomadas para recarregar baterias, laboratório de informática) para que o professor possa desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos com NEE?

Saviani (1994) escreve que uma escola democrática deve zelar por uma educação de qualidade à todos. Há que se dedicar especialmente a aprendizagem dos conteúdos científicos pelos alunos. Os conteúdos clássicos (conteúdos relevantes para a humanidade e que resistiram ao tempo) são valorizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve ter na transmissão deles, sua atividade nuclear, ou seja, levar aos aprendizes –, sobretudo aqueles advindos das classes populares –, o acesso ao saber elaborado e ao conhecimento erudito.

Os escritos de Rubinstein (1973), Smirnov (1969) e Vygotsky (2000) destacam que o emprego de conceitos científicos no cotidiano da vida produzem profundas mudanças no seu pensamento, elevando-o a patamares superiores. Especialmente dos escritos de Vygotsky (2000), depreende-se que o conceito representa a transformação do pensamento prático em pensamento teórico. O conceito é o elo entre o pensamento e a palavra. Rubinstein (1973), em concordância com as ideias de Vygotsky (2000), afirma que o conceito é o conteúdo específico do pensamento e não a palavra. A palavra é a forma como o conceito se organiza e se expressa.

Por meio do ensino escolar, os conceitos, apreendidos informalmente, constituídos com base no senso comum, por vezes, são transformados radicalmente e, por vezes, apenas ganham uma nova dimensão, alcançando o nível de conceitos científicos. Vygotsky (2000) ressalta que, a depender da qualidade da mediação estabelecida pelo professor entre os conteúdos, quer dizer, o conhecimento e os alunos, esses podem memorizar mecanicamente os conceitos como constructos abstratos ou internalizá-los em seu sentido histórico social, o que permite, inclusive, refletir sobre relações entre os conceitos e situações experienciadas na vida diária.

Cada aluno é único e sua maneira de aprender também. O aluno cego terá uma perspectiva diferente da de um aluno com baixa visão ou visão normal, e mesmo se aplica a alunos surdos e ouvintes. Porém isso não caracteriza que eles não possam compreender ou aprender. Cada um enfrenta barreiras, individuais e sociais, sendo essas barreiras que precisam ser superadas por meio da educação. Neste sentido depreende-se que a educação é deve levar

em consideração a diversidade de realidades (raça, classe, gênero, entre outras). Não existe uma receita pronta para lidar com a diversidade dos alunos inclusos. Todos estão inseridos em diferentes ambientes - social, cultural, escolar, familiar e físico - que afetam sua maneira de atuar em seus espaços sociais.

Como argumenta Vigotsky (2002), o ambiente influencia a aprendizagem dos indivíduos, e esses indivíduos modificam seu ambiente por meio da interação. Com isto, pode-se destacar que não se pode generalizar todos os alunos, especialmente os com necessidades especiais,. Cada indivíduo é único e apresenta potencialidades. Cabe ao professor realizar as adaptações necessárias para uma educação de qualidade.

É essencial que os professores estejam atentos e atuem como mediadores no processo de aprendizado, pois a interação entre o ambiente e o aluno é influenciada pela mediação. Sem essa mediação, o processo de aprendizado pode se tornar muito desafiador. Neste contexto é importante que se crie estratégias que contribuam para eliminar barreiras e criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos possam aprender e se desenvolver, independentemente de suas características e necessidades individuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Saviani (1994) escreve que uma escola democrática é aquela que ensina bem a todos e isto implica em ensinar conteúdos científicos de qualidade. Neste sentido esta pesquisa busca analisar um grande desafio da escola da atualidade: a união do ensino sistematizado do conhecimento científico aliado às Tecnologias da Informação.

De acordo com Mercado (2002) o aluno também precisa aprender a utilizar as tecnologias contidas na escola, saber pesquisar as informações presentes em diferentes fontes. Entende-se que precisam dominar as técnicas básicas de uso dos equipamentos tecnológicos, mas não é apenas isso. Se o recurso é um aliado para o ensino e a aprendizagem, é necessário que o professor seja responsável em fazer a mediação dos conteúdos ensinados e as opções de uso deste recurso. .

É nesse sentido que serão examinados os conteúdos científicos ensinados com a ajuda dos tablets, buscando compreender qual a finalidade deste ensino. Na visão de Crochik (1998), o computador pode ser compreendido apenas como uma máquina que faz funcionar *softwares* utilizados nas escolas para uso de professores e alunos, sendo utilizado apenas para pesquisas feitas na internet, para digitação de textos e o uso de alguns jogos.

Para tanto se faz necessário discutir os problemas, desafios e possibilidades que o uso das TICs proporcionam. Um item a ser analisado, Segundo Crochik (1998) é que a tecnologia não tem como função a transformação social, mas o desenvolvimento das relações de produção, ou seja, a manutenção da ordem social estabelecida. Portanto, não foram criadas para a formação humana, mas para o trabalho humano.

Neste contexto, o professor é quem faz a diferença na utilização do tablet ou do computador na escola. Se não houver a intervenção direta do educador com objetivos definidos, sendo mediador de todo o processo, não conseguirá acrescentar os conhecimentos necessários para contribuir na formação efetiva de seus alunos. Entende-se que o uso das ferramentas tecnológicas podem contribuir para integrar o aluno de forma crítica na construção do conhecimento científico, sabendo interpretar os conteúdos disponíveis nos meios virtuais.

A escola tem uma importante função, a de ensinar e preparar o aluno para a utilização das tecnologias na sociedade, tornando-o autor do conhecimento – mesmo que as iniciativas para a utilização das tecnologias nas escolas de Ensino Fundamental ainda sejam pequenas.

Os professores por sua vez até observam a importância do tablet, mas a falta de um tempo para o preparo de aulas e a falta de capacitação para utilização de softwares impede que os mesmos aproveitem as possibilidades que poderiam ser proporcionadas pelos mesmos de sua práxis pedagógica.

Desta forma, ressalta-se a necessidade de estudos diversificados a respeito de outros aspectos referentes à utilização dos tablets no meio pedagógico, tais como quais aplicativos podem ser adaptados ao tablet. Por este motivo é preciso capacitar o professor para utilizá-los, e assim inserir o uso do tablet no dia a dia escolar, proporcionando impactos positivos na aprendizagem dos alunos com ou sem NEE.

A utilização do tablet em conjunto com outros diversos softwares e plataformas tem se mostrado uma ferramenta valiosa para auxiliar no desenvolvimento e aprendizado de alunos com diversas patologias, incluindo TDAH, Transtorno do Espectro do Autismo, Paralisia Cerebral e dificuldades de aprendizado, entre outras. Este dispositivo móvel oferece flexibilidade e acessibilidade, tornando-se uma ferramenta pedagógica versátil que pode ser usada em qualquer lugar.

Para alunos com necessidades especiais, como aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o tablet oferece uma série de benefícios. Ele facilita a alfabetização, permitindo a combinação com outros materiais didáticos. Sua tela sensível ao toque permite atividades de coordenação, a exploração de letras e números, e até mesmo a melhoria da abstração por meio

do aumento de figuras visuais. Além disso, o tablet é atraente para os alunos, oferecendo atividades motivadoras e divertidas.

O tablet se pode ser utilizado como caderno, pois sua tela se assemelha em tamanho a um caderno, o que facilita seu manuseio, e pode ser usado tanto na vertical quanto na horizontal, tornando-o acessível para alunos com diferentes habilidades motoras. Isso é especialmente útil para alunos que têm dificuldade em segurar um lápis ou realizar movimentos de pinça.

O uso do tablet pode contribuir para oferecer atividades variadas e atraentes aos alunos, que podem ser desenvolvidas de maneiras diferentes sem cansar o aluno. Isso enriquece o ambiente escolar, tornando as aulas mais envolventes e elevando a autoestima dos alunos. Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção do uso eficaz do tablet como ferramenta educacional. A tecnologia, quando bem aplicada, torna as aulas mais interessantes e eficazes, pois oferece aplicativos que apresentam letras, figuras, palavras e números de maneira envolvente.

O tablet motiva os alunos durante o processo educativo, permitindo que eles interajam e aprendam de forma lúdica, especialmente durante a alfabetização. O uso dessa tecnologia atende às necessidades de alunos com diferentes necessidades especiais e que requerem estímulos constantes e recursos diferenciados para melhorar a concentração e a participação nas atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias da Informação e Comunicação desempenham um papel crucial na conjuntura educacional contemporâneo. Os professores que incorporam efetivamente as TICs em suas práticas de ensino podem oferecer uma educação mais atrativa, capaz de envolver seus alunos e desenvolver atividades antes inalcançáveis a eles. No entanto, é importante abordar os desafios associados ao uso das TICs e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se beneficiar dessas tecnologias. À medida que avançamos no século XXI, a capacidade dos professores de usar as TICs de maneira eficaz se torna um fator determinante na qualidade da educação oferecida às futuras gerações.

É importante que haja uma escola democrática que proporcione um ensino de qualidade, incluindo conteúdos científicos sólidos e a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O grande desafio hoje é de combinar o ensino muitas vezes tradicional com o uso de dispositivos como tablets e computadores nas salas de aula, sendo que o domínio técnico destes hardwares e softwares não é suficiente para os alunos aprenderem, os professores

desempenham um papel crucial como mediadores no processo de aprendizagem incorporando mais este recurso dentro das salas de aula. É importante essa mediação do professor, que deve clarificar a utilização consciente deste material para os alunos, para uma utilização crítica das ferramentas tecnológicas e na interpretação dos conteúdos virtuais.

Por fim, deve haver maior investimentos em formação docente e na criação de estratégias eficazes para integrar as TICs de forma significativa no ambiente escolar, preparando cidadãos críticos e ativos, com materiais e estrutura adequada para utilização destas ferramentas. Investir em tecnologia educacional e infraestrutura não é apenas um investimento no futuro dos estudantes, mas também uma medida essencial para construir uma sociedade mais justa e democrática, preparada para os desafios do século XXI.

Ao final conclui-se que o tablet é uma ferramenta valiosa que facilita a inclusão e a alfabetização de alunos com necessidades especiais ou sem, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e motoras. A tecnologia assistiva desempenha um papel importante no processo de aprendizagem e no apoio a alunos com deficiências, tornando a educação mais efetiva e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, G. T.; BATISTA, S. C. F.; MOREIRA, L. da S.; BEHAR, P.A. **Uso educacional de *tablets*: estudo de caso na formação inicial de professores de matemática.** *Novas tecnologias na educação*. CINTED: UFRGS, v.11, n.01, jul 2013.

CHIOFI, L. C. **Uso das Tecnologias Educacionais como Ferramenta Didática no Processo de Ensino e Aprendizagem.** Cadernos PDE. Paraná, (2014).

CROCHIK, J. L. **O Computador no Ensino e o Ajustamento do Pensamento** – São Paulo; Casa do Psicólogo, 1998.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.* – 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. In: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=ncTG4el0Sk0C&oi=fnd&pg=PA15&dq=tecnologias+educacionais&ots=pwa8FQAPty&sig=pKex9bMyDwkrBiFgWhRfEtWxQ#v=onepage&q=tecnologias%20educacionais&f=false>> Acesso em 03/04/2014.

_____. Verbete: **Cultura Digital**. Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL. Acesso em: Maio, 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MORAN, José Manoel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e temáticas. In: MORAN, José Manoel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. – 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p.11-66. In: <http://books.google.com.br/books?id=i7uhwQM_PyEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em 10/05/2014.

MORAN, José Manuel. *Tablets e netbooks na educação*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/tablets.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

PARANÁ. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba: SEED – Pr., 2010

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1973.

SANTA CATARINA. **As entrelinhas do autismo - Carta Educacional da Neurodiversidade**. Ministério Público de Santa Catarina. Disponível em: <https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=5864>
Acesso em: 23 set. 2023.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.151-166.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. – 35 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

SILVA, R. T. M. **Televisão, Infância e educação: o impacto de programações no desenvolvimento do pensamento**. Dissertação Mestrado. UEM, 2004.

SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México, D.F.; Grijalbo S/A, 1969.

TERUYA, T. K. **Trabalho e Educação na Era Midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, Pr: Eduem, 2006.

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

VALENTE, J A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

FERRAMENTAS PARA AVALIAÇÃO ONLINE DAS HABILIDADES ORAIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Bruno Dantas França
Marcelo José Da Silva

Resumo: Durante um período de mudanças educacionais desafiadoras, caracterizado pela transição das atividades de ensino do formato presencial para o ambiente virtual, tanto professores quanto alunos se viram diante da necessidade de se adaptar a novas exigências e métodos de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, uma das áreas mais problemáticas foi a avaliação, a qual se tornou uma preocupação recorrente entre os educadores. Em um contexto de educação online, muitas vezes desprovido das condições ideais, questões relacionadas às ferramentas disponíveis na internet para a avaliação e às estratégias de avaliação adequadas a essas ferramentas passaram a fazer parte do cotidiano dos docentes. No contexto específico do ensino da língua inglesa, que enfatiza o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas, um estudo exploratório de natureza bibliográfica foi conduzido com o objetivo de investigar as ferramentas que podem contribuir para a avaliação das habilidades de expressão oral na aprendizagem do idioma. Baseando-se em conceitos teóricos sobre avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2008; LIBÂNEO, 1984; HOFFMAN, 2000), avaliação no ensino de língua estrangeira (OLIVEIRA, 2015; RICHARDS e RODGERS, 1988) e a integração de tecnologias no ensino de língua inglesa e educação online (LEFFA, 2006; MOURA, 2015; MILLEY, 2000), este estudo identificou várias ferramentas disponíveis na internet com potencial para serem utilizadas no processo de avaliação. De maneira significativa, este estudo destacou a necessidade premente de adotar uma perspectiva de avaliação inovadora ao se tratar do ensino em ambientes online. As ferramentas investigadas demonstraram ser apropriadas para aferir o processo de aprendizado, sugerindo novas abordagens que se distanciam dos métodos tradicionais de avaliação com foco estritamente classificatório.

Palavras-chaves: avaliação, tecnologias digitais, habilidades orais.

Introdução

A integração de ferramentas online na área educacional tem se tornado cada vez mais uma realidade. No ensino de língua inglesa a utilização de tecnologias não é um fenômeno recente, há décadas o uso de equipamentos de áudio e vídeo fazem parte da sala de aula para apresentar aos estudantes conteúdos e materiais autênticos. Em uma situação de ensino remoto, os modelos de avaliação comumente aplicados em sala de aula não se mostraram eficientes para a garantia da autoria e da individualidade na execução da atividade avaliativa. O momento expôs a necessidade de busca por um novo paradigma de verificação de aprendizagem e mudança da visão dos educadores e dos educandos sobre esse processo.

Este estudo buscou verificar ferramentas online e formas de avaliação que possam ser utilizadas para a avaliação da aprendizagem, do aluno e do trabalho docente em ambiente online. Considerando o ensino de língua inglesa, o estudo buscou identificar ferramentas

disponíveis online que pudessem ser utilizadas pelos professores para a avaliação das habilidades orais (*listening* e *speaking*).

Como justificativa para esta investigação temos que o contexto de aulas remotas coloca à disposição dos docentes diversas ferramentas que podem contribuir para que o processo de avaliação ocorra de forma inovadora, criativa e motivadora. Ao investigar o emprego da tecnologia no processo de avaliação estamos contribuindo para a melhoria do ensino e capacitação docente, para a inovação nos métodos de ensino e para o desenvolvimento de competências e habilidades relevantes para os alunos, cada vez mais imersos em práticas online.

Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, ancorado nos pressupostos da pesquisa bibliográfica. No que diz respeito a avaliação, de forma geral, a pesquisa utiliza para o aporte teórico os textos de Hoffmann (2000), Luckesi (2000), Libâneo, (1984) e Hadji (2001). Acerca do processo avaliativo em língua inglesa recorremos a Martinez (2009), Bonvino (2010), Buck (2002) e Silva Paiva e Canan (2016), e sobre a utilização das tecnologias no processo avaliativo nos apoiamos em Bardhan, Mohanty e Dey (2020), Khairil e Mokshein (2018) e Quevedo-camargo (2021).

O texto se divide em introdução, quando são apresentados aos leitores um panorama geral do tema, os objetivos, metodologia e justificativa da pesquisa; desenvolvimento, onde são tratados aspectos teóricos acerca do conceito e tipos de avaliação, o ensino de língua inglesa e a avaliação das habilidades orais e a utilização das tecnologias na educação. Nesta sessão são apresentadas ferramentas, aplicativos e sites com potencial para a utilização no processo avaliativo. Por fim, nas considerações finais faz-se uma retomada do percurso da pesquisa e a apresentação dos principais achados.

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS MODALIDADES

Durante o levantamento bibliográfico, indagações sobre o que se entende sobre avaliação e como avaliar o aluno no processo de aprendizagem foram levantadas e tratadas como reflexão durante todo o processo de produção do trabalho. Constatou-se que ao termo avaliação são atribuídos diferentes conceitos, dando-lhe aspectos e características bastante diversificados.

Para Lima,

A avaliação é um meio que permite ao professor verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou em pequenos grupos e reformulando seu trabalho com a adoção de estratégias que possibilitem: prevenir às aprendizagens desenvolvidas e as outras que dela dependem, sanar as deficiências. (LIMA, 1996, p. 14)

De acordo com Bloom,

A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem. É um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dentro dos moldes desejados. É um instrumento da prática educacional para verificar se os procedimentos e alternativas são ou não igualmente efetivas ao alcance de fins educacionais (Bloom, 1983, p.2).

Segundo Libâneo,

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Os conceitos trazidos apontam para a avaliação como forma de verificar o processo de ensino e aprendizagem tendo como objetivo redefinir rotas de aprendizagens e retomar conteúdos que não foram bem assimilados pelo aprendiz. Não obstante, Hoffmann (2013) afirma que a avaliação é comumente associada a algo não positivo. Segundo a autora, a avaliação é percebida e tratada como uma exigência burocrática e classificatória, descaracterizada de qualquer função investigativa que permita aos docentes compreender as dificuldades dos alunos e dinamizar o processo de aprendizagem, por meio de novas oportunidades de conhecimento.

A avaliação, com viés classificatório, também é denunciada por outros autores. Luckesi (2000, p. 35) chega a afirmar que “com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento.” Ou seja, a avaliação deixa de cumprir sua função pedagógico-didática vinculada aos objetivos do processo educativo, servindo apenas para fornecer um valor quantitativo para fins burocráticos, que pouco ou nada contribui para a verificação da aprendizagem. Ou ainda, como afirma Perrenoud “a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto

ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999 *apud* RANGEL, 2012, p. 2).

Como se percebe, a atividade avaliativa é percebida e desenvolvida com diferentes propósitos se distanciando, na maioria das vezes, do seu caráter pedagógico. Nesse sentido, conhecer diferentes modalidades de avaliação contribui para que essa prática seja mais coerente e cumpra seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Focaremos, nesse trabalho, naquelas que são mais comumente utilizadas em um cenário geral: a avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação somativa (AS).

Do ponto de vista cronológico a AD é uma modalidade de avaliação que ocorre no início do processo de aprendizagem, podendo ser ao iniciar o ano letivo ou no decorrer do ano ao dar início a um novo conteúdo. O objetivo principal desta modalidade é verificar o conhecimento prévio do aluno e assim dar ao professor condições de verificar, ao final do processo, a evolução do discente, ou até mesmo possibilitar que o docente escolha, de forma mais eficiente, os conteúdos, o método e as técnicas de ensino que possam melhor contribuir para a aprendizagem.

A AD se apresenta como uma modalidade que traz informações sobre o quanto os estudantes estão capacitados de forma prévia aos conhecimentos, habilidades e competências. Se torna possível, fazendo o uso de tal método, o mapeamento de pontos fortes e de obstáculos de forma individual ou coletiva, configurando o que funciona de fato como um diagnóstico. Com essas concepções, assentimos com Luckesi (2009, p. 81) ao reconhecer a avaliação diagnóstica “como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

A AF é compreendida como uma prática contínua de avaliação cujo objetivo envolve o desenvolvimento ininterrupto das aprendizagens do aluno. Segundo as afirmações de Hadji (2001, p. 19), “uma das funções da avaliação é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino parametrizando-se nos preceitos avaliativos na formação”. Como se percebe, na AF o professor pode aprofundar sua percepção acerca do desenvolvimento dos alunos. Ao mesmo tempo essa modalidade permite ao aluno se expressar em relação ao seu desenvolvimento e às suas dificuldades e demonstrar a necessidade de apoio adicional para atingir os objetivos propostos inicialmente.

A avaliação somativa é aquela que ocorre ao final do processo, quando fica mais evidente o resultado, e, portanto, na maioria das vezes serve apenas para confirmar o sucesso ou o fracasso do aprendiz, sem, contudo, haver tempo para retomar o processo. Esta modalidade

está mais próxima à prática tradicional, estando associada a provas e outras práticas com caráter classificatório. É preciso, no entanto, considerar as palavras de Libâneo (1990, p. 200): “as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos”. O autor assevera ainda que alunos, pais e professores, e acrescentamos aqui os órgãos governamentais, necessitam de uma demonstração quantitativa que comprove o resultado obtido no processo de ensino e aprendizagem.

Cada uma das modalidades apresenta um objetivo, sendo assim, não se trata de adotar uma ou outra, mas de conjuga-las para que o processo de avaliação possa auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. Após a apresentação e discussão de conceitos de avaliação e suas modalidades, passaremos a abordar a avaliação no processo de aprendizagem da língua inglesa, como foco na avaliação das habilidades orais.

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES ORAIS NA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

A avaliação também é um tema recorrente em obras que abordam o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Por envolver diferentes aspectos e domínios a serem verificados pelo professor, avaliar em língua inglesa se torna um processo complexo e multifacetado. Complexo porque apresenta as mesmas problemáticas discutidas na seção anterior, ou seja, percebida muitas vezes pelo seu caráter classificatório, conseqüentemente, desvinculada do processo de ensino e aprendizagem. E ainda por estar vinculada às diferentes abordagens e metodologias de ensino de línguas.

Multifacetada porque avaliar em língua inglesa requer do professor saber exatamente o que será avaliado e qual o objetivo da avaliação. Como afirma Martinez (2009, p. 90) no ensino de LI “fazemos a avaliação incidir sobre as quatro habilidades, compreensão e expressão no oral e no escrito”. Ao avaliar a escrita, por exemplo, é preciso verificar não apenas a competência do aluno para produzir um texto coerente, coeso e a clareza das ideias, mas também verificar a ortografia, o nível do vocabulário e o emprego correto das estruturas gramaticais. Isso significa dizer que a avaliação em língua inglesa deve englobar diferentes e múltiplos instrumentos avaliativos a fim de diversificar a observação e a aferição da aprendizagem pelos alunos.

Para que seja possível avaliar de forma coerente é preciso que todas essas questões sejam consideradas. Ademais, conforme assevera Bonvino (2010, p. 24) “a avaliação da aprendizagem de línguas se diferencia principalmente no que diz respeito a seu propósito. A distinção entre avaliação de rendimento e de proficiência é a mais citada”. De acordo com a

autora trata-se de dois propósitos distintos, estando o rendimento associado ao processo de ensino e ao que os alunos fazem em sala, ao passo que a proficiência está relacionada ao uso futuro da língua.

Voltando nosso olhar para a avaliação das habilidades orais (*listening* e *speaking*), objeto desse estudo, inicialmente é necessário deixar claro que no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa a integração das quatro habilidades linguísticas é fundamental. No entanto, trataremos da produção e recepção oral por entendermos que durante o período de aulas remotas estas foram as habilidades mais negligenciadas.

Quando falamos em habilidades orais estamos nos referindo às habilidades da fala (*speaking*) e da escuta (*listening*). Embora estas duas habilidades estejam intrinsicamente conectadas vamos tratar primeiro da avaliação da escuta e posteriormente da fala. De acordo com Alderson e Bachman (*apud* Buck, 2002, p. xi) “a avaliação da habilidade de escuta é uma das menos entendidas, menos desenvolvidas e ainda, uma das mais importantes áreas da testagem e avaliação da linguagem”.

Podemos inferir, a partir das palavras dos autores, que a escuta desempenha um papel central na aprendizagem de línguas. No entanto, quase sempre a fala é apontada como de maior interesse pelo aprendiz. Talvez essa seja a gênese da falta de estudos dedicados a avaliação da escuta. A compreensão auditiva é um processo complexo e sua avaliação requer o entendimento do que estamos querendo avaliar. Durante o processo de escuta muitas tarefas precisam ser desempenhadas pelo ouvinte. Distinguir os pares fonêmicos, os pares morfológicos, e reconhecer o padrão de acentuação são algumas das atividades envolvidas.

Lado (1961 *apud* BUCK, 2002, p. 62) “considerou a compreensão auditiva como sendo um processo de reconhecimento dos sons da língua”. A partir desta visão podemos considerar que a avaliação deve focar os fonemas, a entonação, a acentuação e o vocabulário. Mais tarde, Oller (1979 *apud* BUCK, 2002, p. 66) argumentou que “saber um idioma é necessário saber como os elementos se relacionam entre si”, ou seja, não basta reconhecer os elementos individuais anteriormente citados, mas perceber como a relação entre eles produzem significado. Já segundo Carroll (1972 *apud* BUCK, 2002, p. 83) para que a compreensão seja adequada é necessário que o ouvinte “apreenda qualquer informação linguística contida na mensagem, e seja também capaz de relacionar aquela informação a um contexto comunicativo mais amplo”.

Para Alderson e Bachman (*apud* Luoma, 2009, p. xi) a fala (*speaking*), assim como a escuta (*listening*), “é uma das habilidades linguísticas mais difíceis para avaliar de forma

confiável”. No mesmo sentido, Luoma (2009, p. 1) afirma que “avaliar a fala é desafiador, porque existem muitos fatores que influenciam nossa impressão de quão bem alguém pode falar um idioma e porque esperamos que os resultados dos testes sejam precisos, justos e apropriados para nosso propósito”.

Assim podemos destacar o caráter subjetivo da avaliação da produção oral. Além da necessidade do enunciado fazer uso adequado do léxico, da semântica e da sintaxe o examinador pode estar interessado não apenas no fato da produção ser compreensível, mas também nas nuances que envolvem a fala, como hesitação, repetição, pronúncia, fluência e variedade linguística, por exemplo. Como na audição, a fala pode ser prejudicada por deficiências na aprendizagem de estruturas gramaticais, na pobreza do léxico e até mesmo por características pessoais do falante, como a timidez e a vergonha de se expor. É fundamental reiterar que a avaliação da oralidade tem se demonstrado complexa quando se busca alinhá-la aos princípios comunicativos pertinentes à contemporaneidade. A dificuldade aumenta quando se toma contextos como o ambiente online. Na próxima seção discutiremos a avaliação online e uso de ferramentas digitais.

UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS EM ATIVIDADES AVALIATIVAS EM LÍNGUA INGLESA

Durante o período de ensino remoto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foram incorporadas à prática docente para dar continuidade ao processo educativo. Percebemos que a partir do retorno das aulas para o contexto presencial, algumas práticas utilizadas naquele momento continuam em uso pelos docentes. Se o uso didático-pedagógico das tecnologias digitais alcançou outro patamar no fazer docente é necessário pensar em novas funcionalidades a estas ferramentas e discutir os desafios verificados quando de sua implementação forçada, como foi o caso das avaliações.

Segundo Bardhan, Mohanty e Dey (2020) o uso das tecnologias digitais no setor educacional ganharam destaque durante o *lockdown* provocado pela COVID-19 e o novo contexto exigiu uma forma online de avaliar os estudantes. Para os autores, a avaliação é uma fonte primária de motivação dos alunos e, em muitos casos, direcionam seus esforços nos estudos. Assim, faz-se necessário pensar um modo de avaliação, por meio das tecnologias digitais, para manter esta motivação.

De acordo com os autores,

As avaliações on-line podem ser qualquer meio de avaliar as realizações dos alunos, dar feedback ou canalizar os alunos para frente em seu processo de aprendizado em um modo totalmente on-line. As avaliações podem ser formativas, projetadas para monitorar o progresso dos alunos em um ambiente de baixo ou nenhum risco, ou somativas, projetadas para avaliar os alunos em relação a critérios. (BARDHAN, MOHANTY e DEY, 2020, p. 1)

As avaliações em ambiente online permitem aos estudantes escolher quando e onde irão realizar suas atividades avaliativas. A problemática, amplamente discutida, de que aspectos psicológicos e pessoais podem interferir no resultado de uma prova, pode ter um menor impacto se a avaliação não tenha que ser efetuada quando o professor decide, mas sim, quando o aluno se sente preparado para realizá-la.

Outro aspecto a ser considerado na adoção das tecnologias digitais para a avaliação está relacionado à ferramenta escolhida pelo professor, podendo tornar a avaliação um momento de engajamento do aluno com o conteúdo e com a própria prática. É o caso das avaliações realizadas por meio de plataformas que se utilizam de características dos jogos. Como afirmam Khairil e Mokshien, (2018, p. 654) considerar a utilização de avaliação baseada nas tecnologias, em vez daquelas formas tradicionais de avaliações que fazem uso do papel e caneta, “vai de encontro às habilidades requeridas para o século XXI”.

Segundo Appiah e Tonder (2018) a possibilidade de “cola” e plágio são os principais desafios a serem superados, por este motivo a escolha entre avaliar de forma online ou presencial e qual ferramenta será utilizada deve ser considerada pelo professor. Palloff e Pratt (2009, p. 46) apontam a dúvida sobre a autoria do trabalho ou da realização da atividade e questionam: “como saber se o aluno participante da avaliação é o mesmo que está fazendo o curso?”. Questões relacionadas ao acesso, ao tempo para realização, a cultura da instituição e concordância de alunos e seus responsáveis também devem fazer parte da decisão sobre adotar ou não essa modalidade de avaliação

Apesar dos desafios apontados, Bardhan, Mohanty e Dey (2020) apresentam como vantagens para a utilização das ferramentas online a facilidade para acesso e manuseio, a gratuidade das versões básicas, a velocidade para a obtenção das respostas pelo professor e retorno aos alunos. Para Ragupathi (2020) a avaliação online permite identificar mais facilmente os erros e acertos dos alunos, a flexibilidade de tempo e espaço para a realização da avaliação, precisão dos resultados, armazenamento e reutilização das atividades avaliativas. Adicionalmente, Quevedo-Camargo (2021, p. 13) afirma que “os testes online podem incorporar recursos digitais, como áudios, vídeo, animação e outros tipos de itens inovadores”

Algumas possibilidades para a avaliação online estão relacionadas ao uso de testes e *quizzes* gerados em diferentes plataformas. Como vantagem nesse tipo de aplicação podemos destacar a randomização das questões e dos distratores, a correção e pontuação automática pela ferramenta, a possibilidade de *feedback* imediato por meio de comentários padronizados inseridos pelo professor e a multiplicidade de plataformas. Podemos destacar ainda a facilidade para efetuar os testes em variados dispositivos.

Os testes online podem contemplar questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, respostas escritas e *upload* de arquivos. Considerando a avaliação das habilidades orais - produção (*speaking*) e recepção (*listening*), na realização de atividade avaliativa o professor pode disponibilizar ou solicitar que o aluno envie arquivos de áudios e vídeos, e alguns permitem até mesmo locução. Como exemplo de ferramentas online que permitem a criação de testes e quizzes podemos citar os Formulários Microsoft®, Formulários Google®, QUIZZIZ®, SurveyMonkey®, EasyTestMaker®, Propofs®, FlexiQuiz®, Nearpod® e Moodle®, dentre outros.

A maioria destas ferramentas possui versão gratuita, sendo necessário a assinatura de plano mensal apenas para utilização de opções avançadas. Por serem ferramentas disponíveis na internet uma característica frequente delas é o *design* dos ambientes, contendo elementos comuns e já conhecidos como as barras de rolagens, caixas de diálogos e botões interativos. São ferramentas intuitivas que possibilitam a criação dos testes até mesmo por pessoas com pouca familiaridade com o digital.

Os jogos digitais, ao permitirem a simulação em ambientes virtuais, proporcionam momentos ricos de exploração e controle dos elementos. Neles, os jogadores podem explorar e encontrar, através de sua ação, o significado dos elementos conceituais, a visualização de situações reais e os resultados possíveis do acionamento de fenômenos da realidade. Ao combinar diversão e ambiente virtual, transformam-se numa poderosa ferramenta narrativa, ou seja, permitem criar histórias, nas quais os jogadores são envolvidos, potencializando a capacidade de ensino-aprendizado. (RIBEIRO et. al., 2006).

Um exemplo de plataforma gamificada para avaliação é o Kahoot!®. uma plataforma digital que permite utilizar em tempo real o conteúdo vivenciado em sala de aula. Nesta plataforma os alunos podem jogar sozinhos ou em equipes. Através da plataforma digital o docente consegue verificar a quantidade de acertos dos alunos e planejar sua aula com base nas informações recebidas. Pensando nas habilidades orais esta plataforma é mais apropriada para

a avaliação da escuta, uma vez que as questões e alternativas podem ser apresentadas em forma de vídeo.

Quando nos referimos ao uso de ferramentas digitais não podemos nos restringir apenas a sites, plataformas e aplicativos. Há muitos aplicativos disponíveis na internet que podem ser adaptados para fins educacionais e utilizados para a avaliação. A ampla maioria dos estudantes tem acesso a um dispositivo digital, como o smartphone ou celular, que permite a gravação de arquivos de áudios. Com a utilização de ferramentas disponíveis o aluno pode fazer o tratamento destes arquivos e transformá-los em Podcast, que serão utilizados para a avaliação da fala (*speaking*). Dentro os mais conhecidos podemos citar o Audacity®, o Anchor®, o Queenjay®. Após a edição, o áudio pode ser enviado diretamente ao professor ou postados em plataformas próprias como o Spotify® ou Deezer®.

A gravação de vídeo é outra alternativa interessante para a avaliação de produção oral. Além de propiciar uma atividade autêntica e eliminar a preocupação sobre a autoria, já que é possível visualizar a performance do aluno, o vídeo oportuniza avaliar outros elementos, como a linguagem corporal, componente importante na comunicação. Diversos aplicativos viabilizam o tratamento do vídeo como Microsoft Movie Maker® e o próprio Power Point®. Para os alunos tímidos, que se sentem pouco à vontade em frente a uma câmera, a utilização de aplicativos de animação torna possível a inserção apenas do áudio. Por meio de ferramentas como GoAnimate®, PowToon® e Animaker® o aluno pode falar através do seu avatar.

Como temos advogado a avaliação online ou por meio de ferramentas digitais disponíveis na internet requer do professor criatividade e inovação, além de uma mudança de pensamento quanto ao que e como avaliar.

Considerações finais

Inicialmente apresentamos definições de avaliação e suas diferentes modalidades na tentativa de melhor compreender o que é avaliar e sua importância na prática docente. Na sequência, voltamos nosso olhar para os conceitos de avaliação no ensino de língua inglesa, focando principalmente na avaliação das habilidades orais, tanto produtiva quando receptiva. Nosso intento era conhecer os desafios para a verificação da aprendizagem destas habilidades, consideradas de maior dificuldade por envolverem diversos elementos subjetivos, de ordem pessoal, emocional e psicológicos.

A avaliação online também foi abordada para que pudéssemos compreender quais as vantagens e desafios que se colocam quando não estamos em contexto presencial. Esta incursão

nos fez compreender a importância de pensar em novas formas de avaliação, de uma nova concepção e da necessidade de se lançar mão de atividades avaliativas condizentes com o novo ambiente. Culminamos com a apresentação de sugestões de ferramentas digitais, plataformas online e aplicativos potencializadores para a elaboração de atividades avaliativas que cumpram o papel de demonstrar a alunos e professores o desenvolvimento da aprendizagem.

Após esse percurso, acreditamos que a avaliação por meio da utilização de ferramentas digitais pode ser aplicada no ensino presencial. Uma das contribuições desta aplicação se relaciona à minimização de aspectos subjetivos, pois permite que o aluno desenvolva sua atividade com menor exposição. Não menos importante é a percepção de que avaliar em ambiente online, ou por meio da utilização de ferramentas digitais, em um contexto de ensino presencial, corrobora para uma prática pedagógica informada no que diz respeito à inserção de TIC no ensino de línguas. Consideramos, porém, que o tema demanda ser investigado com mais atenção para preencher as lacunas neste estudo, principalmente em relação à eficácia desta modalidade de avaliação.

Referências

- APPIAH, M.; TONDER, F. van. E-assessment in higher education: a review. **International Journal of Business Management and Economic Research**, Vol 9(6), 2018, p. 1454-1460.
- BARDHAN, T.; MOHANTY, S.; DEY, A. **Online assessment tools for e-teaching and learning: making ICTS more handy**. 2020. Disponível online em <https://www.researchgate.net/publication/344789706_online_assessment_tools_for_e-teaching_and_learning_making_icts_more_handy> Acesso em março/2022.
- BONVINO, M. A. B. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa**. São José do Rio Preto: UNESP, 2010. Tese de doutorado.
- BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge: CUP, 2002.
- HADJI, C. **A avaliação: regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. 160p.

- KHAIRIL, L. F.; MOKSHEIN, S. E. 21st century assessment: online assessment. **International journal of academic research in business and social sciences**. vol. 9, nº 1, January, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: CUP, 2009.
- PALLOFF R.; PRATT, K. **Assessing the online learner: resources and strategies for faculty**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação online: um guia para professores**. Araraquara: Letraria, 2021.
- RAGUPATHI, K. **Designing effective online assessment: resource guide**. Singapore: National University of Singapore, 2020.
- RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Modificações em jogos digitais e seu uso potencial como tecnologia educacional para o ensino de engenharia. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: UFRGS, v. 4, n. 1, p.1-9, 06/2006. Disponível online em <: http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/jul2006/artigosrenote/a36_21203.pdf>. Acesso em março/2022.
- SILVA PAIVA, V. M. A. da; CANAN, A. G. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva**. Natal: EDUFRN, 2016.

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPACTOS E DESAFIOS NO TRABALHO DO PROFESSOR DO ESTADO DO PARANÁ

Luciana Rodrigues Ramos
Luciana Alves
Gesinelly Kellen Dos S. Rodrigues
Shalimar Calegari Zanatta

Resumo: A rede de ensino do estado do Paraná tem gradualmente incorporado práticas inspiradas na gestão educacional baseada em abordagens gerenciais ao longo dos últimos anos. Contudo, durante a pandemia, várias dessas práticas foram amplificadas, visando a adaptação a um cenário de educação digital. Entre as medidas implementadas, merecem destaque aquelas que introduzem mecanismos de supervisão nas atividades dos professores e sua autonomia quanto a ministração das aulas. Assim, ao considerarmos o conceito de práticas pedagógicas, é fundamental ampliarmos nossa perspectiva para além das interações entre professores e alunos. Limitar a compreensão dessas práticas apenas às relações humanas pode levar à exclusão dos elementos materiais que desempenham um papel nas atividades do cotidiano. O objetivo desse artigo é subsidiar uma discussão sobre o tema da plataformização na educação, trazendo elementos teóricos para analisarmos a percepção dos docentes e os desafios e impactos sobre este procedimento metodológico. Numa análise prévia, os desafios enfrentados pelos professores no contexto da "plataformização da educação" incluem a falta de capacitação e suporte adequado, a superação da resistência à mudança, a necessidade de personalização do ensino em massa, a diminuição da autonomia dos professores e a garantia de uma abordagem inclusiva e acessível a todos os alunos.

Palavras-chaves: Plataformização; Aprendizagem Significativa; Desafios; Impactos, Docente.

Introdução

A educação tem sido fortemente impactada pela recente e rápida implantação das tecnologias digitais, incluindo as plataformas educacionais. A plataformização configura a adoção de ambientes digitais que possibilitam a interação entre alunos, professores e conteúdo, ou seja, os conteúdos e as metodologias já estão prontas para o uso. Esta dinâmica vem crescendo e podemos intuir que estamos vivendo a "plataformização da educação". A adoção da plataforma na educação ou plataformização é impulsionada pela aplicação do denominado neotecnismo digital, que transforma as interações sociais em mercadorias ao coletar informações de alunos e professores, intensificando a supervisão e o controle. Isso tem como objetivo desvincular a educação da oferta estatal e possivelmente encaminhá-la à privatização interna (LOPES et al., 2023). A integração de tecnologias digitais no ambiente escolar resultou na expansão da implementação de ferramentas de gestão para supervisionar as atividades dos professores, começando desde a sua formação - que está se tornando cada vez mais

instrumentalizada - até o controle dos processos de ensino (GENERALI, 2022). Isso também abrange o monitoramento dos resultados de indicadores estabelecidos para as redes de ensino e escolas. O neotecnicismo é a abordagem que procura redesenhar a atuação do corpo docente para atingir objetivos específicos, estabelecendo princípios e práticas alinhados com os ideais neoliberais (VALENTE et al., 2022).

Nesse contexto, a global pandemia de COVID-19, que impactou o mundo de maneira profunda, afetando a saúde e o trabalho das pessoas, impulsionou rapidamente a incorporação das tecnologias de comunicação nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Plataformas como *Google Meet*, *Zoom* e outras ferramentas digitais de produção de conteúdo passaram a desempenhar um papel significativo nas atividades educacionais (TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021). No entanto, esse processo muitas vezes levou a uma maior passividade por parte dos estudantes, uma vez que a maioria das aulas ocorria no ambiente doméstico, consistindo principalmente em palestras expositivas ministradas por professores que enfrentavam desafios para manter a qualidade do ensino em um cenário adverso (SALGADO, 2023). Apesar do retorno gradual das atividades presenciais nas escolas, essa transição trouxe consigo abordagens contraditórias em relação ao uso da tecnologia na educação. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado na privatização do ensino médio-técnico na rede estadual do Paraná, delegada ao grupo UNICESUMAR.

Como professora da rede estadual de educação do estado do Paraná, tenho experimentado *in locu* este processo. É nesta seara que esta dissertação se insere, enfatizando o estado do Paraná, onde o processo se encontra em plena expansão. Nesse contexto é importante citar que estudantes dos cursos técnicos assistem aulas ministradas por um professor remotamente, enquanto um tutor supervisiona a sessão, resultando em uma configuração de "aula presencial com suporte da tecnologia". No entanto, essa abordagem tem sido criticada por disfarçar a precarização do ensino, com um único professor dando aulas simultaneamente para diversas turmas por meio de uma tela. Essa forma de educação desencadeou manifestações estudantis em todo o estado, demandando um maior contato presencial com os professores.

Neste contexto de novas configurações do processo educacional, o estado do Paraná ganhou destaque negativo em relação à implementação e adaptação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Isso é evidenciado pelo conteúdo apresentado pela disciplina de Empreendedorismo, que classifica as pessoas em dois perfis: "mentalidade de rico" e "mentalidade de pobre" - atribuindo a responsabilidade, da pobreza, unicamente aos indivíduos, sem considerar as complexas dinâmicas sociais e a influência do sistema econômico. O caso

ganhou ampla visibilidade e foi abordado por várias mídias em todo o país. Recentemente, uma matéria na Folha de São Paulo abordou o uso de sistemas de Inteligência Artificial nas escolas e mais uma vez destacou aspectos negativos da educação no Paraná, especialmente em relação à plataforma educacional Redação Paraná. Outra questão que deve ser considerada é o impacto na formação da identidade dos estudantes, uma vez que há forte ênfase das perspectivas educacionais de cunho liberalizante. Baseado na pedagogia das Competências e Habilidades proposta pelo economista Jacques Delors, o projeto educacional do Paraná, busca desenvolver uma força de trabalho coesa e flexível. Essa abordagem visa capacitar os indivíduos a se adaptarem facilmente a diversas profissões e atividades, enfatizando o desenvolvimento de competências como "eficiência social" e "competência gerencial" (FARIA, 2014). Isso resulta na imposição de currículos e abordagens pedagógicas sem um diálogo efetivo com os educadores. A imposição do uso de plataformas como LRCO, Inglês Paraná, Redação Paraná, Khan Academy, Quizziz, Alura e a plataforma RCO+Aulas, que já contém aulas pré-elaboradas para serem "executadas" pelos professores da rede estadual paranaense, levanta questões não apenas pedagógicas, mas também sobre o conteúdo das disciplinas, que frequentemente apresentam erros conceituais. Os educadores são pressionados a aderir a tais plataformas e seus conteúdos relacionados, acarretando pressões adicionais sobre o trabalho docente (BASNIAK, 2016).

A rede de ensino do estado do Paraná tem gradualmente incorporado práticas inspiradas na gestão educacional baseada em abordagens gerenciais ao longo dos últimos anos. Contudo, durante a pandemia, várias dessas práticas foram amplificadas, visando a adaptação a um cenário de educação digital. Entre as medidas implementadas, merecem destaque aquelas que introduzem mecanismos de supervisão nas atividades dos professores e sua autonomia quanto a ministração das aulas.

Assim, ao considerarmos o conceito de práticas pedagógicas, é fundamental ampliarmos nossa perspectiva para além das interações entre professores e alunos. Limitar a compreensão dessas práticas apenas às relações humanas pode levar à exclusão dos elementos materiais que desempenham um papel nas atividades do cotidiano. Essa abordagem tende a atribuir toda e qualquer responsabilidade pelas ações somente aos sujeitos humanos, deixando de abordar de maneira abrangente os diversos participantes das práticas pedagógicas (SILVA; COUTO, 2022). Dessa forma, negligenciaríamos o impacto das ações dos elementos não-humanos nesse processo. O intuito aqui é subsidiar uma discussão sobre o tema da plataformização na educação, trazendo elementos teóricos para analisarmos a percepção dos docentes e os desafios

e impactos sobre este procedimento metodológico. Numa análise prévia, os desafios enfrentados pelos professores no contexto da "plataformização da educação" incluem a falta de capacitação e suporte adequado, a superação da resistência à mudança, a necessidade de personalização do ensino em massa, a diminuição da autonomia dos professores e a garantia de uma abordagem inclusiva e acessível a todos os alunos.

2 PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CONTEXTO

O termo "Plataformização" ou "sociedade de plataformas" é empregado para descrever a maneira pela qual a vida humana, suas interações econômicas e sociais são moldadas por um ecossistema global de plataformas digitais online. Estas plataformas baseiam-se na utilização de algoritmos de Inteligência Artificial alimentados por vastos conjuntos de dados (*Big Data*) (DIJCK et al., 2018), aproveitando o desenvolvimento de outro fenômeno conhecido como "dataficação".

Para ser considerado bem-sucedido em suas operações, os mecanismos de plataforma se beneficiam do chamado efeito de rede, onde seus serviços, informações e funcionalidades necessitam alcançar uma ampla base de usuários de forma constante. Isso garante que a quantidade de usuários que optam por deixar a plataforma seja sempre insignificante quando comparada ao número de novos usuários que aderem. Quanto maior o número de usuários, mais dados estão disponíveis para aprimorar o desempenho dos algoritmos que sustentam um sistema contínuo de disponibilização de informações e serviços. Consequentemente, o valor comercial da plataforma cresce, uma vez que ela consegue atrair uma base de usuários cada vez mais ampla.

Na percepção geral, é amplamente aceito que os dados sejam empregados para proporcionar conveniências, como receber recomendações precisas em buscas por referências, músicas ou filmes. Entretanto, por trás desse processamento, há usos dos metadados que não são fornecidos conscientemente pelo usuário, como exemplos, estão buscas e comportamentos online, geolocalização, investigações científicas, reconhecimento facial, entre outros.

Uma classificação de plataformas foi apresentada por Cusumano et al. (2019) com base no valor que elas geram, englobando dois tipos principais (de transações e de inovações) e um tipo híbrido resultante da combinação:

- Plataformas de transações: Essas plataformas facilitam a interação entre diversos indivíduos e organizações que poderiam enfrentar dificuldades em se encontrar ou transacionar de outra maneira. Elas capturam e transferem dados, incluindo dados pessoais, por meio da Internet (exemplos incluem Tmall, Busca do Google, Marketplace da Amazon, MercadoLivre).

Essas entidades reduzem os custos de busca e outros custos associados a transações para um grande número de usuários, clientes e fornecedores.

- Plataformas de inovações: Essas plataformas atuam como uma base tecnológica na qual inovadores podem desenvolver produtos ou serviços complementares. Exemplos incluem iOS, Google Android, Linux, entre outros.

- Plataformas híbridas: Essas plataformas combinam características das plataformas de inovação e das plataformas de transações. Exemplos notáveis são Google, Amazon, Microsoft, Apple e Facebook.

A pesquisa bibliográfica conduzida neste artigo revelou que o termo "plataforma" e o fenômeno da "plataformização" são interpretados de maneiras diversas. Foram identificados artigos que exploravam a liberdade política e a liberdade em redes sociais (SANTOS JR., 2021; URNO & DANDRÉA, 2020). No entanto, alguns desses trabalhos adotaram uma perspectiva mais crítica, ressaltando que a plataformização é um fenômeno intrincado, que necessita de uma abordagem multidisciplinar para ser adequadamente compreendido. Assim, não é suficiente analisá-lo somente sob a ótica da tecnologia ou da sociologia; é imperativo entender a complexidade do fenômeno em sua totalidade e os possíveis impactos que ele pode ter em diversas esferas da vida humana (SCHWARZ, 2017).

Resultados e Discussão

A plataforma de ensino, uma ferramenta intrínseca à era digital, tem encontrado crescente aplicação nas instituições de ensino, com o intuito de otimizar o processo de aprendizagem e torná-lo mais acessível, isso definido como pensamento da Secretaria de Educação. Este fenômeno, comumente referido como "plataformização da educação", tem sido objeto de atenção e análise em diversas regiões, incluindo o Estado do Paraná. Os professores, enquanto agentes fundamentais no sistema educacional, têm sido instados, ou melhor, "obrigados" a incorporar essas plataformas em suas práticas pedagógicas, resultando em uma série de percepções e desafios.

A imposição do uso das plataformas, juntamente com a pressão para alcançar índices específicos de acesso e uso, tem limitado a flexibilidade dos educadores. Isso se traduz em dificuldades na adaptação dos conteúdos às realidades individuais das turmas, bem como na incapacidade de realizar atividades que não estejam estritamente alinhadas com o que é apresentado nas plataformas.

Além disso, a questão da capacitação e treinamento dos professores surge como um ponto crítico. Muitos relatam a falta de cursos significativos para aperfeiçoamento no uso das plataformas, resultando em desafios tecnológicos e deficiências no conhecimento prévio necessário. A necessidade de adquirir habilidades digitais e adaptar-se às mudanças tecnológicas torna-se evidente.

Outros problemas enfrentados pelos professores dizem respeito à infraestrutura insuficiente e problemas técnicos frequentes, incluindo a falta de equipamentos e a instabilidade na rede de internet. Esses obstáculos afetam o andamento das aulas e o engajamento dos alunos, prejudicando a qualidade do ensino.

A plataformização da educação no Estado do Paraná revela uma série de desafios e oportunidades. É essencial investir na capacitação dos professores, na melhoria da infraestrutura tecnológica e na formulação de políticas que garantam a flexibilidade pedagógica. Somente assim, será possível alcançar os benefícios potenciais das plataformas de ensino e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Assim, as aulas preparadas pelos professores, com base em ementas e em documentos curriculares ainda desempenham um papel fundamental no processo educacional, proporcionando um ambiente de interação direta entre professores e alunos. Essa interação face a face permite não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a construção de relacionamentos, a compreensão das necessidades individuais dos estudantes e a promoção de discussões enriquecedoras. Além disso, as aulas preparadas pelo próprio professor oferecem a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação interpessoal e resolução de conflitos, que são essenciais para a formação integral dos alunos. Portanto, embora as tecnologias e plataformas digitais tenham seu valor no contexto educacional, não se pode subestimar a importância do papel do professor como um elemento insubstituível no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos impactos mais evidentes da plataformização da educação é a mudança na dinâmica da sala de aula. As aulas presenciais estão sendo substituídas ou complementadas por aulas online, e os professores estão sendo desafiados a se adaptarem a essa nova realidade. Isso requer habilidades técnicas para lidar com as ferramentas digitais, bem como uma redefinição do papel do professor como facilitador do aprendizado em vez de apenas um transmissor de conhecimento. Além disso, a falta de acesso igualitário à tecnologia pode aprofundar as desigualdades educacionais, pois nem todos os alunos têm acesso a dispositivos e conexões confiáveis.

Outro desafio significativo é a questão da privacidade dos dados dos alunos. As plataformas de educação coletam uma quantidade substancial de dados pessoais dos alunos, o que levanta preocupações sobre a segurança e o uso ético dessas informações. Os professores também podem se sentir pressionados a coletar dados sobre o desempenho dos alunos, o que pode afetar a relação de confiança entre professor e aluno.

A sobrecarga de informações é outro problema. Com a disponibilidade de uma ampla gama de recursos online, os professores podem se sentir sobrecarregados ao escolher o conteúdo certo e criar atividades relevantes. A falta de diretrizes claras e o excesso de opções podem dificultar o planejamento das aulas de forma eficaz. Além disso, é importante lembrar que a tecnologia é uma ferramenta, e não um fim em si mesma; o papel fundamental do professor como facilitador do aprendizado deve ser preservado e fortalecido em meio a essas mudanças.

Considerações finais

Por meio deste estudo é possível destacar a complexidade e a multifacetada natureza dos impactos e desafios trazidos pela plataformização da educação no Estado do Paraná, conforme evidenciados pelas respostas dos professores. Primeiramente, fica claro que a introdução dessas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas tem gerado inúmeros desafios e desmotivação por parte da classe docente e também discentes, pois é possível citar desde a falta de formação adequada para determinadas disciplinas para a utilização das plataformas até a perda de autonomia docente e a pressão por resultados quantitativos.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a integração de tecnologias digitais na educação deve ser acompanhada por um planejamento estratégico que considere não apenas as vantagens oferecidas pelas plataformas, mas também os desafios inerentes a essa transição.

É importante que os educadores tenham a possibilidade de utilizar diferentes recursos, não se limitando apenas às plataformas. A abordagem ideal seria que as plataformas fossem consideradas como uma adição opcional, e não como algo obrigatório.

Neste contexto conclui-se que o atual cenário educacional enfrenta uma série de desafios significativos que prejudicam a eficácia da educação. A falta de estrutura e investimentos adequados nas escolas se destaca como uma das principais barreiras para um sistema de ensino eficiente. A infraestrutura precária e a escassez de recursos tecnológicos limitam a capacidade das instituições de proporcionar uma educação de qualidade com o emprego das plataformas.

A dependência excessiva das plataformas e da tecnologia nas salas de aula também levanta preocupações. Essa abordagem muitas vezes se mostra improdutiva, pois não estimula

o pensamento crítico e o raciocínio dos alunos. Em vez disso, tende a criar um ambiente mecanizado, onde os alunos se tornam passivos consumidores de informações, em vez de participantes ativos do processo de aprendizado.

Além disso, a falta de preparo dos alunos é evidente. Eles não possuem as habilidades necessárias para tirar o máximo proveito da tecnologia e acabam recorrendo à simples cópia de informações da internet. Isso não promove o verdadeiro conhecimento, e sim uma superficialidade que não contribui para o desenvolvimento intelectual.

Outra preocupação é a pressão sobre os professores para cumprir metas de desempenho, muitas vezes relegando o processo de ensino-aprendizagem a segundo plano. A ênfase na quantidade de conteúdo transmitido pode desviar a atenção do objetivo principal da educação, que é capacitar os alunos com habilidades críticas e conhecimento substancial.

Adicionalmente, a infraestrutura de internet nas escolas muitas vezes é inadequada, levando a situações em que as aulas não podem ser realizadas devido à falta de acesso à rede. Portanto, é fundamental reconhecer que o letramento digital vai além do simples uso da tecnologia; requer a criação de condições adequadas para que todos os alunos possam realmente se beneficiar das oportunidades digitais.

A forma como a educação está atualmente estruturada e implementada enfrenta desafios significativos, desde a falta de investimentos e infraestrutura até a dependência excessiva da tecnologia. É essencial repensar o sistema educacional, priorizando o desenvolvimento integral dos alunos e garantindo que todos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Este estudo abre caminho para futuras pesquisas que podem aprofundar nossa compreensão dos impactos da plataformização da educação. Também é importante investigar como as políticas públicas e as estratégias de implementação das tecnologias digitais podem influenciar os resultados educacionais. Assim, as futuras pesquisas podem continuar a explorar essa área dinâmica e em constante evolução para informar práticas pedagógicas mais eficazes e políticas educacionais mais embasadas em evidências.

Referências

BASNIAK, Maria Ivete. Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital. **Educar em Revista**, p. 305-319, 2016.

FARIA, Camila Grassi de Mendes. O Projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as políticas públicas de educação profissional: confluências entre o

público e o privado na educação brasileira nos anos 2000. **Dissertação de Mestrado** defendida no setor de Educação da UFPR. 2014.

LOPES, David Santana. **Plataformização e a Formação de Professores das Ciências da Natureza: interfaces com as mídias audiovisuais e sonoras**. 2023. 234 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2023.

SALGADO, Rita. A pandemia de COVID-19 e a plataformização das políticas públicas. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2023.

SANTOS JR., M. A. Plataformização da comunicação política: governança algorítmica da visibilidade entre 2013 e 2018. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação**, v. 24, jan--dez, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/2101>. Acesso em 15 ago. 2023

SCHWARZ, J. A. Platform Logic: an Interdisciplinary Approach to the Platform-Based Economy. **Policy & Internet**, v. 9, p. 374-394, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/poi3.159>. Acesso em 15 ago. 2023

SILVA, P.; COUTO, E. S. LEARNING PLATFORMIZATION AND SCREEN PROTAGONISM IN PEDAGOGICAL PRACTICES. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3697. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3697>. Acesso em: 8 aug. 2023.

TEIXEIRA, Daiara Antonia de Oliveira; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.

URNO, A. C.; D'ANDRÉA, C. F. B. Between Partnerships, Infrastructures and Products: Facebook Journalism Project and the Platformization of Journalism. **Brazilian Journalism Research**, v. 16, n. 3, p. 502-525, 2020. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/1306>. Acesso em 15 ago. 2023

VALENTE, José Armando; ELIZABETH, Maria; DE ALMEIDA, Bianconcini. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, 2022.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; WAAL, Martijn. **The platform society: Public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ENSINO E APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

EMPODERAMENTO FEMININO, GÊNERO E EDUCAÇÃO: OFICINAS DE FORMAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PARANAÍ

Isabela Candeloro Campoi

Ana Paula de Souza

Resumo: Os temas ligados à educação sexual e às diversidades têm sido negligenciados pelo ensino escolar, seja por conta do conservadorismo inerente aos tempos atuais, seja pelo pânico moral fomentado no Brasil nas últimas décadas. Exemplo disso deu-se no contexto das aprovações dos planos municipais, estaduais e nacional de Educação no decorrer de 2015, quando a mera presença do termo gênero foi suficiente para que as propostas de textos fossem repelidas veementemente, sob a grita conservadora. Como resposta a essas circunstâncias e aos índices de gravidezes precoces no Paraná, o projeto na modalidade extensão universitária tem oferecido oficinas de formação para meninas púberes e adolescentes. A proposta deste artigo é apresentar um relato de experiência e os desdobramentos da atividade intitulada *Garotas empoderadas: oficina de formação* que tem sido executada em escolas públicas estaduais do município de Paranaíba. Ainda que o foco inicial tenha sido os aspectos biológicos do corpo feminino, as temáticas ligadas às relações de gênero fizeram, inevitavelmente, parte dos módulos, já que foram abordados os papéis sociais de mulheres e homens, feminilidades, masculinidades e as diversidades sexuais e de gênero. Tais abordagens têm sido problematizadas por meio de dinâmicas direcionadas, nas quais as participantes encontram acolhimento e um espaço de expressão e escuta. A partir das observações feitas nas escolas já atendidas, os resultados indicam que há carência na rede de ensino no que tange aos temas tratados. Através dessa experiência, evidenciou-se o valor de projetos de extensão universitária, os quais têm se mostrado um importante canal de acesso ao conhecimento acadêmico frente às demandas da sociedade no entorno das universidades. No caso da oficina em questão, pretendeu-se promover a formação de meninas e adolescentes no que tange aos cuidados com o corpo, à educação sexual, à identificação da pobreza menstrual e à promoção da equidade de gênero.

Palavras-chave: Educação sexual, gênero, empoderamento feminino.

Introdução

Os conflitos advindos da puberdade feminina são parte do desenvolvimento humano e comumente são negligenciados pela família, pela escola e pela sociedade em geral. Um estudo realizado pela enfermeira Vânia Soares através da regional Paraná da *Rede Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos* mostrou que, de 2010 a 2019, 10.867 meninas com idade entre 10 e 14 anos engravidaram e tiveram filhos nascidos vivos (SOARES, 2019, p.1).

Os dados do relatório intitulado “Estupro presumido no Paraná: caracterização das meninas mães em um período de dez anos (2010-2019)” nos despertaram sentimento de

urgência em lidar com esse tema (certamente o mais imperativo, mas não o único) nas escolas. Ainda que as gravidezes de meninas estejam vinculadas criminalmente ao estupro presumido, cujo abortamento está previsto em lei, é preciso assumir definitivamente que a prevenção através de informação e conhecimento seja o melhor caminho para enfrentar esse problema, afinal, os principais fatores que contribuem para a gestação precoce são a desinformação sobre sexualidade e o próprio desconhecimento do funcionamento do aparelho reprodutor feminino.

Se o relatório sobre as mães-meninas paranaenses foi o motivador inicial para a elaboração do projeto, seus desdobramentos foram inevitáveis, quase automáticos, pois a educação sexual se estende e reflete na área da saúde pública, já que oportuniza esclarecimentos sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e a apresentação dos métodos contraceptivos para a população adolescente. Por outro lado as atividades nos permitiram acessar assuntos espinhosos que envolvem o abuso e a exploração sexual infanto-juvenil, pois proporcionaram um espaço de escuta e até descontração para as participantes.

Desenvolvimento

Para a execução da oficina, contamos com uma bolsa de estudos da Fundação Araucária na modalidade PIBIS – Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social por duas edições (02/2021-02/2022 e 02/2022-02/2023). A primeira etapa do projeto foi de preparo e elaboração das atividades, quando, através de leituras bibliográficas pertinentes ao tema, de troca de ideias em reuniões virtuais, fomos estabelecendo o formato e as dinâmicas mais adequadas aos grupos de acordo com a faixa etária das participantes, resultando em três módulos/encontros de 90 minutos cada, em dias consecutivos e no contra turno escolar. Simultaneamente produzimos o material de divulgação, estabelecemos contato e articulação com o Núcleo Regional de Educação de Paranavaí (NRE), que acatou a proposta e disparou as informações às direções das escolas estaduais. Por não termos recebido nenhum retorno, enviarmos mensagem via e-mail diretamente para as secretarias, mas só foi possível aderência ao projeto após visitarmos pessoalmente os colégios e ainda assim termos tido recusa explícita em um caso, sob alegação de que a comunidade escolar é por demais conservadora. Outros, simplesmente não nos deram retorno.

Por outro lado, três instituições de ensino solicitaram mais de uma edição da oficina, dada a repercussão positiva, principalmente por que as alunas instigaram as colegas que não participaram a estarem nas edições seguintes.³³

³³ O Colégio Estadual de Paranavaí recebeu a oficina em março (15 a 17) e outubro (18 a 20) de 2022. O Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – Unidade Polo em abril (05-07) e outubro (04 a 06) do

Ainda que o foco inicial tenha sido os aspectos biológicos do corpo feminino, as temáticas ligadas às relações de gênero fizeram, inevitavelmente, parte dos módulos, já que foram abordados os papéis sociais de mulheres e homens, as feminilidades, as masculinidades, a diversidade sexual e de gênero. Tais abordagens foram problematizadas em conjunto com as participantes, por meio de dinâmicas direcionadas.

No primeiro encontro recebemos as alunas numa sala cujas cadeiras são posicionadas em forma de meia lua e ao som da música “Cor de rosa choque” da cantora Rita Lee. Após as devidas apresentações, realizamos a dinâmica dos cartões coloridos: as participantes recebem três cartões em EVA nas cores verde, amarela e vermelha, a partir dos quais explicamos seus significados. No Datashow exibimos slides com afirmativas, uma a uma, e a partir delas as participantes devem se posicionar levantando o cartão.

Diante das reações, comentários e posicionamentos, pudemos desenvolver o tema da menstruação de forma rica e instigante, quando ele se desdobrou em assuntos correlatos como o corpo feminino e seu sistema reprodutor, higiene pessoal e tipos de absorventes (externo e interno) e o coletor menstrual, este desconhecido por muitas delas, além de mitos e verdades sobre a menstruação.

Neste ponto, foi possível abordarmos ainda que rapidamente, as ideias sobre o menstruar em outros tempos históricos e culturas. Temerária, possuidora de efeitos mágicos ou como um ferimento periódico, a menstruação ainda é capaz de provocar polêmicas. Ao sangue menstrual eram atribuídos efeitos maléficos: no Ocidente e no Oriente, a menstruação tem sido interpretada muito negativamente no decorrer do tempo, à revelia da compreensão médica. Conforme afirma Monika von Koss:

Se a compreensão detalhada do mecanismo desse ciclo biológico deu-se apenas no século XX, com a evolução da ciência e suas tecnologias, o que encontramos em quase todas as culturas antigas é o assombro diante da menstruação [...] Mesmo em nossa cultura desmitologizada e racional, ainda podemos encontrar manifestações de tabus e ritos, reduzidos a hábitos e tradições (VON KOSS, 2004, p. 23).

mesmo ano, em agosto (15-17) de 2023. Também foram três edições no Colégio Estadual Dr. Duílio Trevisani Beltrão, de Tambora-PR em novembro (08 a 10), dezembro (06 a 08) de 2022 e em junho (19, 21 e 22) de 2023. Houve uma edição no CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, Paranavaí-PR) em junho (14 e 15, manhã e tarde) de 2023, no Colégio Estadual Cívico Militar Flauzina Dias Viegas em abril (26 a 28) de 2022 e no Instituto Federal, *campus* Paranavaí em agosto (23 a 25) do mesmo ano.

Assim, as garotas participantes expressaram crenças sobre a menstruação que são meras crenças infundadas, tais como a proibição de lavar a cabeça ou andar descalça durante o menstruar. Foi possível também ouvi-las sobre a menarca, quando muitas (cerca de 20%) não tinham informações prévias sobre o “ficar mocinha”, provocando choro e medo.

Foi feita a leitura dramática do poema “Eu sou uma mulher” de Marina Colasanti (1993); em seguida foi entregue uma cópia do poema para cada participante e feita interpretação do texto.

Outros slides foram exibidos com imagens estilizadas do aparelho reprodutor feminino com seus órgãos internos e externos (*JUNQUEIRA, L. C. CARNEIRO, J., 2004*). No final das atividades apresentamos a dinâmica da caixinha de recados: foi dado à cada participante um papel pautado de caderno pequeno que poderá receber perguntas, recados, desabafos de forma anônima. Os mesmos poderiam ou não serem depositados na caixinha no segundo encontro. Também pedimos que elas questionassem as mulheres mais próximas sobre a experiência delas com a menstruação.

No segundo módulo/encontro são abordados temas como maternidade e responsabilidade, métodos anticoncepcionais, infecções sexualmente transmissíveis e autocuidado. A mesma dinâmica dos cartões coloridos é aplicada de modo que a receptividade de cada afirmativa, as expressões duvidosas e os olhares de algum modo vergonhosos pautam o ritmo da dinâmica, mostrando a diversidade de níveis de conhecimento das participantes de cada turma.

Após os desdobramentos provocados pela dinâmica dos cartões coloridos, entregamos a frase abaixo de autoria de Nashla Dahás impressa e enrolada em pequenos papelotes para cada uma das participantes, escolhendo uma delas para ler em voz alta.³⁴ Também como chave de acesso, exibimos a imagem abaixo do artista Eric Drooker intitulada “Crucificação” no Data show, solicitando a interpretação dela a partir da frase:

³⁴ “Os estudos da influência celeste em nossas vidas confirmam o que toda mulher já sabe: lua, mês, menstruação. A mulher está presa ao calendário da natureza, um compromisso diante do qual não lhe foi concedido o livre arbítrio. Não será sem grandes sequelas que ela poderá se libertar da bruta lei da procriação”.



Após essa atividade, são entregues panfletos da Secretaria de Saúde de Paranaíba disponibilizados através do Programa Saúde do Adolescente e do Sistema Integrado de Atendimento em Saúde (SINAS) contendo informações sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e os serviços de testes rápidos da secretaria de Saúde de Paranaíba. Problematicamos o tema numa conversa franca e aberta, mas nenhuma garota se interessou em adquirir os preservativos (masculino e feminino) disponibilizados. Também pedimos que elas depositem os recadinhos na caixinha.

No terceiro e último dia de encontro, são discutidos os papéis sociais do ser homem e ser mulher na sociedade, as relações de gênero, as feminilidades e as masculinidades, a violência doméstica e os tipos de violência. Tais temas foram inseridos novamente com a dinâmica dos cartões coloridos. Neste último módulo temas ligados à história das mulheres e das relações de gênero são aprofundados através dos slides. Aliás, durante toda a oficina, frases, imagens e demais informações foram exibidas no Datashow, suporte importante como suporte metodológico. No terceiro e último encontro foram distribuídos panfletos produzidos pelo NUMAPE (Núcleo Maria da Penha), projeto de extensão da Unespar de Paranaíba.

Resultados e Discussão

A partir da dinâmica da caixinha criamos um canal de diálogo discreto com as meninas. Respondemos perguntas sobre o coletor menstrual, sobre a anatomia do hímen e aborto

espontâneo. Outras elogiaram o projeto ou escreveram poemas e músicas. Em uma das escolas, várias alunas fizeram relatos negativos sobre uma professora que desmerece as meninas lésbicas, o que motivou, segundo uma delas, a colegas mudarem de escola. Levamos a questão para a equipe pedagógica na esperança de que alguma providência seja tomada.

Em outra escola, uma garota escreveu na frente e no verso do papel um relato um tanto confuso de abuso sofrido por ela, acusando um tio avô. Levamos o conteúdo para a pedagoga da escola. A profissional identificou a aluna, informando que ela já está sendo acompanhada pela equipe pedagógica, ao mesmo tempo, relatou que a aluna em questão tem um histórico de episódios de tons fantasiosos já ocorridos anteriormente.

Como consequência desta conversa, no dia 18 de maio, dia nacional de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, de 2022, realizamos 4 palestras na escola nos períodos da manhã e da tarde para turmas mistas dos ensinos fundamental e médio. Estiveram presentes algumas conselheiras tutelares que apresentaram os canais para denúncias. Assim, o convite aconteceu como um desdobramento das atividades da oficina realizada no colégio Unidade Pólo de Paranaíba.

Até o momento as oficinas realizadas acolheram cerca de 200 estudantes. Nesses encontros presenciais com meninas púberes e adolescentes, tratamos abertamente de temas tabus, tais como menstruação, sistema reprodutor, identidade de gênero, sexualidade entre outros, daí a importância de as atividades serem destinadas exclusivamente ao público feminino, alunas na faixa etária dos 12 aos 18 anos (7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio).

Ao analisar o conceito, inclusive semântico, do termo extensão no livro “Extensão ou comunicação?”, Paulo Freire considera a expressão “extensão educativa” sob a luz do educar e educar-se na prática da liberdade, não como mera domesticação ou transmissão de conhecimento, mas como troca e construção do conhecimento em sua ação transformadora sobre a realidade. O autor se refere à educação como campo que transforma se transformando, ao ritmo da realidade e de forma dialética (FREIRE, 2013, p.79).

Partido desses pressupostos, consideramos a extensão universitária um campo profícuo para a efetivação desses procedimentos, já que os percebemos tanto durante o preparo quanto na própria execução da oficina. A acadêmica bolsista envolvida trouxe ideias para as dinâmicas, como foi o caso do poema “Eu sou uma mulher” de Marina Colasanti para colocar o tema da menstruação de forma leve e poética.

De modo geral, ao oferecermos um espaço aberto de expressão de ideias, as garotas se mostraram interessadas, integradas entre si e aptas a tirarem dúvidas ligadas a assuntos que comumente não encontram campo em suas famílias.

Em um caso específico, a turma relatou a gravidez precoce de uma colega de escola de 12 anos, que serviu como mote para a reflexão sobre os problemas e as responsabilidades advindas desta situação testemunhada por elas próprias. Para além da aprendizagem e da disseminação de informações, na realização dos módulos, as participantes encontram abertura dentro das dinâmicas.

Dessa forma, a percepção freireana de que a educação se transforma no ritmo da realidade, porque está sendo transformada ao mesmo tempo em que atua como força transformadora, tem sido observada na execução de nosso projeto de extensão universitária.

Apesar de termos previamente um roteiro a ser seguido, cada encontro se desenvolve em diferentes ritmos, e o compasso é dado pelas participantes.

Considerações finais

As abordagens feitas durante a oficina proporcionaram às garotas um espaço de escuta e de liberdade para poder falar e se abrir, compreendendo melhor a si mesmas e as vivências fora e dentro da escola. Muitas meninas se sentiram à vontade para se expressarem e contarem suas próprias descobertas e experiências.

A partir das observações feitas durante a execução das oficinas, os resultados preliminares indicam que há carência na rede de ensino no que tange aos temas tratados. Da mesma forma, através dessa experiência, evidenciou-se o valor de projetos de extensão universitária, os quais têm se mostrado um importante canal de acesso ao conhecimento acadêmico frente às demandas da sociedade.

Consideramos que a oficina tem contribuído para a identificação de meninas que sofreram ou sofram algum tipo de abuso sexual, além das que já iniciaram a vida sexual e por isso precisam de informações e orientações preventivas, seja encaminhando-as para a realização de exames ligados às IST, seja estimulando o uso de métodos anticoncepcionais. Não menos importante é a promoção do empoderamento feminino por meio da disseminação do conhecimento elaborado no âmbito da Universidade para o público feminino escolar.

Por outro lado, a primeira tentativa de fazer chegar a oficina nas escolas foi frustrada, pois não tivemos nenhum retorno depois da chefia no NRE (Núcleo Regional de Educação) ter enviado o material de divulgação com a carta convite para as instituições de ensino receberem o projeto. A segunda tentativa foi enviarmos, nós mesmas, mensagens aos endereços eletrônicos

das escolas, tentativa também frustrada. Por fim, a solução foi agendarmos uma conversa presencialmente com a direção para apresentarmos o projeto e, ainda assim, tivemos acesso recusado por um diretor de colégio que considera o tema “espinhoso” e, possivelmente, não agradaria aos pais, em sua maioria de linha conservadora.

O caminho percorrido nessa primeira fase de apresentação da oficina às escolas, evidenciou o quanto os temas ligados à educação sexual são entrelaçados pelo tabu e pelo conservadorismo, de modo que a adesão ou não das escolas pode refletir o perfil das instituições.

De qualquer forma, sabemos que os temas propostos em nosso projeto de extensão estão no rol de assuntos que família e escola preferem “jogar para debaixo do tapete”. No entanto, em virtude da participação como membra titular das IES (Instituições de Ensino Superior) do Paraná no Conselho Estadual dos Direitos das Mulheres, foi despertado de forma incisiva o compromisso social a partir dos dados alarmantes apresentados em uma das reuniões do conselho ainda em 2020.

A falta de acesso às políticas públicas ligadas à saúde, deixam muitas meninas e jovens vulneráveis, de modo que a oficina *Garotas empoderadas* tem procurado interferir no processo de formação humana das estudantes, informando-as e promovendo seu empoderamento.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todas feministas**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2012.

COLASANTI, Marina. **Rota de colisão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JUNQUEIRA, L. C. CARNEIRO, J. *Aparelho reprodutor feminino*. In: JUNQUEIRA, L. C. CARNEIRO, J. **Histologia básica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana V. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

PERROT, Michelle. O corpo. In: PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Vania Muniz N. **Estupro presumido no Paraná**: caracterização das meninas mães em um período de dez anos (2010-2019). Relatório da Rede Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, regional Paraná, apresentado ao CEDM. http://www.cedm.pr.gov.br/sites/cedm/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/caracteristicas_de_maes_meninas_no_parana_2010-19_31.pdf (Acesso em 15/09/2023).

A ESCOLA, O ENSINO DE ARTE E SUA LINGUAGEM: A MÚSICA

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva
Luiz Roberto Gomes

Resumo: Este texto tem por objetivo discorrer sobre o histórico do Ensino da Arte, incluindo a música nas escolas brasileiras, destacando as políticas públicas que a fundamentaram, bem como seu potencial educativo na sociedade contemporânea, ou seja sobre a formação estética. É um estudo bibliográfico pautado na metodologia Hermenêutica Objetiva. Está pautado em leis, documentos oficiais e autores que discutem a temática. Em um primeiro momento discorreu sobre o ensino da música na história da educação brasileira, enfatizando alguns momentos expressivos que contribuíram para o desenvolvimento do ensino da Arte até o início da redemocratização do país. Na sequência apresentou os avanços da legislação após os anos de 1990 do século passado no Brasil, apresentando o ensino de música nas escolas deste período histórico. Por fim apresentou a Lei nº 11.769/08 representou um avanço legal e muito significativo sobre o ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental. Ao final conclui-se que o ensino de Artes, em especial da música, não pode ser explicada por si mesma, mas é resultante de um todo social e de suas determinações políticas e econômicas, de um período histórico, expressando uma realidade social.

Palavras-chaves: Ensino de Arte, Música, Educação brasileira.

Introdução

Até chegar a este momento histórico, o ensino de Arte e da música nas escolas passou por uma trajetória na educação brasileira. Neste contexto, é importante situar historicamente o ensino de Arte e suas linguagens no Brasil para compreensão e o posicionamento sobre a mesma na atualidade, lembrando que o ensino de Arte está vinculado ao modelo escolar de cada momento histórico e na maioria das vezes reproduz o existente.

Não obstante, é importante compreender que o ensino de Arte está relacionado ao processo histórico e social no qual está inserido, bem como, as suas relações com a educação escolar e com a sociedade da qual faz parte. Sobre o ensino, Fusari (2001) escreve que, as práticas educativas aplicadas em sala de aula vinculam-se a uma teoria de educação escolar, e estas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas, que influenciam tal fazer docente. Isto também acontece com o ensino da Arte.

Do mesmo modo, discutindo sobre arte, Hartmann (2001, p. 75) escreve que: “[...] a arte é, sem dúvida, uma dimensão social, ou seja, uma atividade humana que se relaciona com todas as demais atividades intersubjetivas do homem”. Mas para o autor existe um problema: será que na relação entre estética e sociedade, a estética oferece a essência daquilo que é o social?

Buscando esclarecimentos sobre essa questão, recorre-se ao pensamento de Adorno (2001a, p. 13) que contribui para responder ao questionamento e escreve que “[...] a arte, como forma de conhecimento, recebe todo seu material e suas formas da realidade – em especial da sociedade – para transformá-la, acaba embaraçando-se em contradições irremediáveis [...]”.

Esse autor vai mais adiante e explica que, somente pela transformação do contraditório como negativamente preservado é que a arte se realiza³⁵. Com esse critério deve ser analisada a obra de arte. Mesmo escapando da realidade, ela está imersa e vibra entre a seriedade e a alegria. Esta é a dialética da arte, e a relação entre o alegre e o sério submete-se a uma dinâmica histórica, pois no início da sociedade burguesa esta situação não existia, mas quando foi tomada pela Indústria Cultural sua alegria tornou-se sintética, falsa, enfeitada. “[...] A arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma a alegria” (ADORNO, 2001a, p. 15).

A partir do exposto, é possível afirmar que para entender o ensino de Arte na atualidade, é necessário realizar uma breve retrospectiva histórica sobre as tendências educacionais que influenciaram o país. Pois, a educação organizou-se atendendo a determinados momentos históricos, políticos e sociais de cada época, e das leis promulgadas que amparavam os anseios e as necessidades sociais.

Neste sentido o objetivo deste texto é discorrer sobre o histórico do Ensino da Arte, incluindo a música nas escolas brasileiras, destacando as políticas públicas que a fundamentaram, bem como seu potencial educativo na sociedade contemporânea, ou seja sobre a formação estética.

Em um primeiro momento discorre sobre o ensino da música na história da educação brasileira, enfatizando alguns momentos expressivos que contribuíram para o desenvolvimento do ensino da Arte até o início da redemocratização do país. Na sequência apresentou os avanços da legislação após os anos de 1990 do século passado no Brasil, apresentando o ensino de música nas escolas deste período histórico.

Desenvolvimento

Este texto está pautado em leis, documentos oficiais e autores que discutem a temática. É um estudo bibliográfico A Hermenêutica Objetiva foi desenvolvida por Ulrich

³⁵ Segundo Adorno (2001b), a arte é glorificada como algo que ultrapassa o que existe, independentemente de seu contrário.

Oevermann (1996) e adaptada à situação empírica da sala de aula por Andreas Gruschka (ambos pesquisadores da Universidade de Frankfurt), tendo como desafio “[...] desvendar situações da vida social, reconstruindo o processo de interação estabelecido para captar nele os aspectos subjetivos e imanentes” (VILELA, 2012, p. 158).

Essa metodologia revela a identificação com duas tradições epistemológicas: a hermenêutica³⁶ e a Teoria Crítica. A pesquisa tem como ponto de partida alguns elementos centrais do processo pedagógico: educação, didática e formação do professor. Neste contexto, a educação deve ser entendida, conforme Pflugmacher (2012), como um processo que visa educar a criança para a vida escolar, ensinando as normas de conduta da escola.

Resultados e Discussão

A História da educação Brasileira reflete as condições materiais da sociedade na qual está inserida, ou seja o contexto político e social, não podendo ser desvinculada de sua historicidade. Libâneo, Oliveira e Toshi (2005) destacam que a escola é uma organização política, ideológica e cultural, na qual grupos de diferentes interesses organizam pactos e enfrentamentos.

A legislação brasileira representa uma expressão importante para a compreensão da sociedade, pois desvela os embates da escola, da classe política e dos anseios da sociedade. O ensino de música acompanha estes momentos da História da Educação. No Brasil, as primeiras escolas foram criadas pelos Jesuítas, que chegaram em 1549.

Os colégios jesuíticos eram missionários, isto é, pretendiam formar sacerdotes para atuar na nova terra e também buscavam catequizar e instruir o índio. Eram igualmente usados para formar jovens que realizariam estudos superiores na Europa. Em outras palavras, dedicavam-se à educação da elite nacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2005, p. 167).

Desta forma, o início do ensino de música no Brasil esteve relacionado com a catequização dos indígenas pelos padres Jesuítas. Esses missionários tinham o objetivo de catequizar – ou domesticar – novos servos a Deus. A música foi uma das maneiras que os religiosos encontraram para sensibilizar os indígenas. Estes utilizavam para a alfabetização

³⁶ O método desenvolve a análise de textos segundo a lógica da ciência hermenêutica: compreender o texto a partir das partes e a partir do todo. Busca entender a materialidade por meio da reconstrução empírica e a reconstrução dos sentidos (por meio das relações sociais) (VILELA, 2012).

músicas simples com base no cantochão³⁷. “Os índios aprenderam músicas religiosas. Em São Paulo, no Colégio Piratininga, o Padre José de Anchieta escreveu pequenas peças teatrais para os índios interpretarem. Nessas peças a música era presença indispensável” (CONTRIM, 1990, p. 136).

No período, ocorreu um total desligamento da música no ensino, passando a ser ensinada de forma mais técnica em academias especializadas. Assim, desde a saída dos Jesuítas do Brasil no século XVIII, até o início do século XX, pouco foi feito em relação ao ensino da música nas escolas brasileiras. Fusari (2001) ressalta que nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética; isto é, mais ligada às cópias do ‘natural’ e com a apresentação de ‘modelos’, que contribuem para a adoção de um padrão de beleza que se assemelhem aos objetos do ambiente, apresentando-se como cópias da realidade.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas de desenho, trabalhos manuais, músicas e canto orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes (BRASIL, 1998, p. 25).

Mas, com o advento do Estado Novo, nos anos de 1930 e 1940, ocorreu um momento de transição importante na educação musical brasileira. Pela primeira vez a música tornou-se obrigatória no ensino, por intermédio do canto orfeônico, onde o governo buscava proporcionar uma formação moral e cívica. Assim, “[...] o Canto Orfeônico, devido à laboriosa atuação do maestro Heitor Villa-Lobos, passou a ser feito e ensinado nas escolas, por força do Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1932” (BRESSAN, 1989, p. 22).

No período entre os anos de 1930 e 1970 os programas dos cursos de desenho abordam basicamente as seguintes modalidades: desenho do natural; desenho decorativo; desenho geométrico e desenho pedagógico (nas Escolas Normais). Fusari (2001) acrescenta e explica que a metodologia tinha como objetivo a reprodução de modelos prontos. Além do Desenho, a partir dos anos 1950, passaram, também, a fazer parte do currículo escolar as matérias de Música, Canto Orfeônico³⁸ e Trabalhos Manuais.

Essa autora acrescenta também que, nesse período, o ensino de Arte recuperou a valorização da produção infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade

³⁷ Canto tradicional da Igreja, também chamado canto gregoriano, por ter sido coordenado, completado e fixado por São Gregório, o Grande (Dicionário *online* de português, 2017).

³⁸ Conforme Ahmed (2011), a prática de cantar o hino permanece até os dias atuais nas escolas.

criadora – sem intervenção do adulto. Na década de 1960 e 1970, por influência ainda da Psicologia, chegaram às aulas de Arte os exercícios de sensibilização destinados a desbloquear o aluno e desenvolver sua fluência criativa.

Fusari (2001) escreve que no Brasil, os professores de Arte que aderiram à concepção da Pedagogia Nova passaram a trabalhar com diferentes métodos e com atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos interesses e em temas individuais dos alunos, que se transformavam depois em conteúdos de ensino.

Em 1964, com o golpe militar, teve início um momento político e econômico específico: o militarismo, que necessitava de uma política que formasse o cidadão para esta sociedade administrada. “Em 1964, o golpe dos militares provocou novamente o fortalecimento do executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2005, p. 137).

Na concepção desses autores, a fragilidade do Legislativo impedia a participação social. Então, foi promulgada a LDB nº 5.692/71 e desenvolveu-se acentuadamente o que se chamou tecnicismo educacional na educação brasileira. Inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas, inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes (BRASIL, 1971).

A música foi incorporada na disciplina de Educação Artística, considerada como atividade educativa. O novo currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas, sendo: músicas, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a Educação Artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do primeiro e segundo graus, que hoje são equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio. Os profissionais demonstravam grande dificuldade em relacionar a teoria e a prática na Educação Artística, e em todas as linguagens artísticas, tornando dessa forma, a aula superficial, tentando ensinar o conjunto de artes todas juntas, independentemente de sua habilitação ou formação.

Ahmed (2011) enfatiza que o Parecer nº 540/77 orientava a prática pedagógica do professor, tido como polivalente, ficando claro que a Música integraria a Educação Artística, mas a ênfase maior era dada à reprodução de técnicas e de colagens das artes plásticas. No que concerne ao ensino de Música, o que se constata é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturaram, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte, “[...] as aulas de

Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber ‘construir’ artístico, ora um saber ‘exprimir-se’, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológico” (FUSARI, 2001, p. 43).

Diante do exposto, percebe-se que as aulas de Arte no Brasil até os anos de 1980, foram influenciadas por essas três tendências pedagógicas enunciadas. Essas pedagogias descritas separadamente, se imbricam. Por isso é importante que os professores compreendam estes momentos pois refletem o contexto histórico, político e social do país, bem como os aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem de Arte no país. Mesmo assim, o ensino de música não foi valorizado no âmbito educacional, onde muitos professores acabaram por utilizar a música apenas em datas festivas ou folclóricas, muitas vezes utilizando músicas que estão nas paradas de sucesso, sem conciliar no seu planejamento de ensino o aspecto estético.

Com o fim da ditadura militar, inicia-se na década de 1980 o movimento Arte-Educação, com o intento de conscientizar os profissionais da área sobre a importância desta disciplina no Currículo escolar. Estas reflexões culminam no final dos anos de 1980 com a discussão acerca de uma nova lei para a educação, no período em que a ditadura militar começava a se esgotar. Iniciava-se um processo de redemocratização brasileira, com a reconquista dos espaços políticos perdidos no período anterior. Desta forma, é interessante destacar as transformações sociais, políticas e econômicas do período, que impactaram diretamente na educação e no ensino.

Nesta década, o país iniciou a reforma política do Estado, alinhando a nova política às exigências das agências internacionais (Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI), com a proposta neoliberal, que sugeriam a garantia de Educação Básica para a maioria da população – atendendo às novas necessidades do capital.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

As principais mudanças foram: descentralização da administração, com formas de gestão democrática, escolas em tempo integral e organização dos professores em sindicatos. Um marco foi a Constituição Federal em 1988, que atendeu aos anseios social e político de um país recém saído do regime militar (BRASIL, 1988). Neste contexto histórico e político,

Fonseca (2001) destaca que se intensificaram as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro.

Na sequência foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB 9.394/96, que vigora até os dias atuais. Ao ser elaborada tinha caráter humanístico, mas após os debates foi aprovada com um caráter neoliberal, onde se incluíram impostas pelos agentes externos, conseqüentemente, a política educacional seguiu a cartilha dos organismos internacionais, como o BM e o FMI.

Ahmed (2011) escreve que, na LDB nº 9.394/96 o termo Educação Artística foi substituído por Artes, estabelecendo no artigo 26, § 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Mas apenas a troca de nomenclatura não garante uma mudança no fazer docente em sala de aula. As escolas tiveram autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas, ficando a seu critério como e quando desenvolver as linguagens: Música, Artes Visuais, Dança, Teatro.

Conforme a LDB nº 9.394/96, o ensino de Arte é componente curricular de base comum Nacional, sendo que a Música é uma das quatro linguagens (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais). Entretanto, Penna (2004) alerta que não há a indicação de quais áreas deveriam ser incorporadas nesse ensino, nem que tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas.

Profissionais preocupados com o esvaziamento do conteúdo de Artes na educação iniciaram um importante movimento de músicos, em 2004. Esse movimento culminou na elaboração de uma lei que refere a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Por consequência, a música foi reorganizada por um movimento da sociedade civil: pesquisadores em educação musical e música, bem como músicos coordenadores do GAP – Grupo Parlamentar Pró-Música.

Em um contexto social de discussões e embates, começaram em 2004 alguns debates sobre a representatividade da música na sociedade brasileira. Aconteceram até 2006, audiências públicas entre músicos e especialistas em educação, preocupados com o esvaziamento do conteúdo de música no currículo escolar, bem como a inserção do ensino de música nas escolas.

Segundo Ahmed (2011), foi aprovado por unanimidade pelo Senado a PL nº 330/2006, com o número 2.732/2008, até o momento de sua aprovação. Mais tarde, como lei, foi sancionada em agosto de 2008, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob o número 11.769/08, com veto na formação específica em música para atuar como professor em Arte.

Todavia, dispõe que “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Esse parágrafo, altera o artigo 26 da LDB nº 9.394/96, em seu parágrafo 6º, destacando que “[...] a música é conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do componente curricular” (BRASIL, 1996). Percebe-se que houve uma continuidade nas políticas públicas nos anos 1990, nos quais a Lei nº 11.769/08 representou um avanço legal e muito significativo sobre o ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental (BRASIL, 2008). Muito recentemente, em 02 de maio de 2016, foi sancionada a Lei nº 13.278/16, que estabelece o prazo de 5 (cinco anos) para que os sistemas de ensino façam as adequações para esta nova lei, contemplando o ensino de artes nas escolas (BRASIL, 2016).

Os documentos oficiais discutidos até o momento, oferecem a base para subsidiar a formulação dos Currículos municipais, projetos e Propostas Pedagógicas das escolas e o plano de aula realizado pelos professores na disciplina de Artes. Nogueira (2001), em seus estudos, alerta que a música, como conteúdo específico, tem sido pouco trabalhada na escola regular. “No entanto como música incidental ou como recurso didático de outras disciplinas, ela é encontrada com relativa facilidade, principalmente em instituições de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (NOGUEIRA, 2001, p. 191).

Vale destacar aqui que, essa música não passa pela mesma seleção como alguns conteúdos do currículo. As músicas escolhidas simplesmente fazem parte de um ouvido coletivo das crianças, que estão em contato com músicas de pouca qualidade, em seu dia a dia.

Nesse sentido, percebe-se que, até o momento, o ensino de Arte e da música nas escolas brasileiras estão na contramão do projeto estético proposto por Adorno (1970), porque rompe com a identidade entre sujeito e objeto, com sua qualidade estética. Portanto, a contradição inerente ao lugar que ocupa esta disciplina, pois em sua condição crítica converte-se em conhecimento e emancipação, mas está presa à sua própria incoerência, na sociedade da qual faz parte. Para agravar a situação, no ano de 2018 foi homologado o documento BNCC – Base Nacional Comum Curricular³⁹ e já aprovada, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As diretrizes deste documento estão sendo incorporadas nos currículos

³⁹ A construção deste documento teve início nos dias 19 e 23 de novembro, na 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. Foram várias etapas de discussões nas escolas brasileiras, /até que o documento final fosse finalizado, A versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, publicada no primeiro semestre de 2018 (BRANCO; BRANCO; IWASSE, 2018).

das escolas, por este motivo, esta pesquisa não se deteve em analisar esta proposta. Educadores mobilizaram-se para discutir os impactos da BNCC no ensino e na aprendizagem, e pode-se depreender que é um projeto neoliberal de educação, atendendo os interesses da elite dominante. Como destacam Branco, Branco e Iwasse (2018, p. 47) “[...] a partir das análises é notório que tais mudanças contribuem para a consolidação das políticas neoliberais em favor da hegemonia capitalista e atendem aos interesses mercadológicos”.

A sua elaboração já estava prevista na Constituição Federal de 1988, onde estabelece uma Base Nacional Comum: “[...] serão fixados Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (art. 20) (BRASIL, 1988), mas na atual conjuntura a formação que se propala é contrária à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória que já era pouca no contexto educacional brasileiro, tende a sair de cena.

Considerações finais

Ao final deste estudo conclui-se que o ensino de Arte está relacionado ao processo histórico e social no qual está inserido, bem como, as suas relações com a educação escolar e com a sociedade da qual faz parte. As práticas educativas aplicadas em sala de aula vinculam-se a uma teoria de educação escolar, e estas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas, que influenciam tal fazer docente.

O ensino da Arte na educação brasileira e da música são impactadas pela sociedade na qual estão inseridas. A escola pertence à sociedade capitalista, conseqüentemente é determinada pela estrutura desta sociedade. Portanto, alunos e professores estão formando e sendo formados para reproduzir tal estrutura. Não se pode simplesmente postular a educação para a emancipação, posto que as condições sociais reais e os elementos da Indústria Cultural não permitem tais possibilidades. Depreende-se que os documentos oficiais que embasaram este estudo, demonstram que as aulas de música têm um potencial formativo. Apesar de não assumir claramente, a educação escolar tem visado apenas à adaptação dos indivíduos à ordem estabelecida. Quando se educa simplesmente para adaptar o homem à sociedade, está se executando as relações que produzem um ensino pautado na racionalidade técnica e instrumental

Referências

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Frankfurt: Edições 70, 1970.

ADORNO, T. W. A Arte é Alegre? *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a. p.11 - 18

ADORNO, T. W. Teses sobre Religião e Arte Hoje. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

AHMED, L. A. S. **Música no Ensino Fundamental**: Lei nº. 11.769/08 e a Situação de Escolas Municipais de Santa Maria. Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A. Uma Visão Crítica sobre a Implantação da Base Nacional Comum Curricular em Consonância com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47- 70, maio/ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil da Presidência da República, Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 15 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://www2.ca.mara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRESSAN, W. J. **A Função Educativa da Música Popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

CONTRIM, G. V. **Trabalho Dirigido de Educação Musical**. 4. ed. São Paulo: Fermata do Brasil, 1990.

FONSECA, F. do N. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades e Limites. *In*: PENNA, M. (Org.). **É Este o Ensino de Arte que Queremos?** Uma Análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 19-30.

FUSARI, M. F. R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

HARTMANN, H. R. Adorno: Arte e Utopia. Entre o Pessimismo Político e o Otimismo Estético. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p.75-92.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Música, Consumo e Escola: Reflexões Possíveis e Necessárias. *In*: OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 185- 195.

PENNA, M. A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola: II – da Legislação à Prática Escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

PFLUGMACHER, T. Reconstrução Empírica da Aula a Relação Dialética Presente no Processo Pedagógico. *In*: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G. (Org.). **Teoria Crítica e Crises**: Reflexões sobre Cultura, Estética e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 135-156.

VILELA, R. A. T. A Pesquisa Empírica da Sala de Aula na Perspectiva da Teoria Crítica: Aportes Metodológicos da Hermenêutica Objetiva de Ulrich Oevermann. *In*: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G. (Org.). **Teoria Crítica e Crises**: Reflexões sobre Cultura, Estética e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 157- 180.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thainara Nunes de Souza

Resumo: A reflexão sobre um ensino de qualidade na atualidade nos direciona a buscar meios para pensar a formação dos professores que ensinam Geografia, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisas apontam que grande parte dos professores que ensinam Geografia nos anos iniciais sentem dificuldades para trabalhar os principais conceitos geográficos: espaço, território, lugar, paisagem, com seus alunos. Assim, a problemática que emerge é “Como a formação continuada pode contribuir para a prática docente desses professores?” O artigo apresenta a pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Geografia, em nível de mestrado, na linha de pesquisa: Produção do espaço e dinâmicas territoriais, na Universidade Estadual de Maringá. Para subsidiar as discussões do tema partiremos dos estudos de Nóvoa (2020), Imbernón (2010), Callai (2005), Gatti (2014, 2019) e da Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional na promoção de formação inicial e continuada e a qualificação dos profissionais do magistério. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os métodos utilizados para seu desenvolvimento se fundamentarão inicialmente em uma revisão bibliográfica, na busca em oferecer parâmetros para os currículos de formação continuada que proporcionem um conhecimento pedagógico geográfico necessário para atuar no ensino fundamental anos iniciais.

Palavras-chaves: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Formação continuada do professor. Ensino de geografia.

Introdução

Muito se tem discutido recentemente, acerca da importância da formação continuada de professores do Ensino Fundamental, especialmente, para atuação nos anos iniciais. Dessa maneira, o presente trabalho se propõe a investigar os processos que caracterizam a formação continuada, seus limites/desafios e as possibilidades de contribuição para os professores pedagogos que atuam com a disciplina de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por conseguinte, a presente investigação discute, por meio de revisão bibliográfica, perspectivas na formação continuada, buscando superar as lacunas oriundas da formação inicial, proporcionando propostas e sugestões para avançar e inovar em práticas pedagógicas, possibilitando aos professores a reflexão sobre sua prática educacional, oportunizando um benefício que permita examinar sua prática e conseqüentemente revisá-la, organizá-la, fundamentá-la, de modo que através dessa reflexão, seja capaz de reivindicar também mudanças significativas que sejam pertinentes a atender às velhas e às novas demandas do presente momento histórico.

Sabemos que as barreiras e desafios que tangem o trabalho docente de modo geral e, particularmente, nos anos iniciais do ensino fundamental são inúmeras, históricas e decorrem,

da má remuneração, da precarização das estruturas físicas das unidades escolares, dentre muitos outros fatores. É neste contexto, em si mesmo problemático, que devemos considerar, os desafios relacionados à formação inicial e continuada do professor para o desenvolvimento de uma educação libertadora e de não dominação, contribuindo, assim, para a formação de um cidadão que seja capaz de transformar a sociedade em que vive.

Verificamos, na literatura preocupada com essa temática (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2020), que a formação inicial recebida por esses profissionais é, de modo geral, insuficiente para o pleno exercício da profissionalidade. Desse modo a formação continuada tem o papel de suprir essas lacunas principalmente quando se trata em lecionar disciplinas específicas do currículo, como, por exemplo, a Geografia. Assim, a pergunta-mestra desta investigação é a seguinte: Como a formação continuada pode contribuir para a prática docente desses professores?

O foco da pesquisa que aqui apresentamos, portanto, é a análise do processo de formação continuada de professores pedagogos para ensinar Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Destarte, como já foi mencionado, a pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica buscando alcançar nossos objetivos. Temos por pressuposto que a formação continuada é um meio importante de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial e que favoreça a consecução da educação geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar o objetivo proposto, o presente trabalho foi estruturado em... partes, a saber: introdução, na qual se apresenta a proposta a ser discutida, os procedimentos metodológicos utilizados para que os objetivos sejam atingidos, e por conseguinte a discussão acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios lançados aos professores/pedagogos para atuação com essa disciplina e, por fim apresentamos os resultados e as considerações finais evidenciando os direcionamentos para romper os impasses, lacunas em que a formação continuada se apresenta como meio para superar tais dilemas.

Breve histórico sobre a formação dos professores da Educação Básica no Brasil

Para compreender a importância da formação continuada e sua relevância é necessário estabelecer relações entre ela (a formação continuada) e a formação inicial. Somente entendendo seus objetivos, importância, limites e possibilidades é que podemos seguir adiante, apresentando assim uma formação continuada como um meio de constante aperfeiçoamento da prática docente, de ação-reflexão-ação, interação e teoria-prática no ambiente de trabalho.

A formação docente formação é de grande relevância e tem sido um grande desafio, na qual para se efetivar um ensino com qualidade é necessário que essa formação cumpra seu papel de possibilitar ao futuro professor relacionar a teoria e a prática, compreendendo assim, a complexidade que ocorrem nas práticas institucionais e também no conjunto de ações praticadas por esses profissionais no decorrer da carreira docente. A problemática que envolve a formação inicial vem sendo discutida e perpetuada a anos e como aponta Gatti (2014, p. 39):

A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que realmente não pode ser considerado uma formação de profissionais para atuar na contemporaneidade.

Verificamos que a autora coloca a insuficiência e ineficácia relacionada aos cursos de formação inicial de professores e que conduz a uma formação de maneira abstrata desse profissional com teoria e prática de modo não integrado, dissociada da vivência e de todo conhecimento oferecido pelo campo real do trabalho. À vista disso, da maneira em que está sendo posta a formação inicial, é possível entender que um de seus limites é que ela não inclui e não faz relação com as experiências e conseqüentemente com o exercício desses profissionais, apresentando a discrepância, já que sua função seria de nortear para a aquisição dessas experiências valorizando o contexto do trabalho como um importante aliado de formação.

A formação inicial, segundo a literatura educacional, é compreendida como o primeiro e importante passo para quem quer exercer a docência, mas, insuficiente, para guiar com segurança a atividade profissional do professor, alguns autores se dedicam a essa análise (GATTI, 2014; 2019; LIBÂNEO 1994), em que a formação mais global dos professores não podem estar limitada aos anos dedicados a graduação. Não é nosso intuito apresentar modelos, fórmulas ou receitas acerca da maneira em que o processo formativo do professor deveria se efetivar. O intuito aqui apresentado é evidenciar que a formação inicial é, por si só, insuficiente para compor um profissional competente, reflexivo, ético que seja apto a articular o teórico à prática cotidiana, surgindo assim, a necessidade da continuidade dessa formação, ou seja, a formação continuada.

Com pauta acerca da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, é compreendido que ela é marcada por grandes avanços e retrocessos. É preciso destacar também que em nosso país a preocupação com esse tipo de formação é recente, na qual apenas em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/1971, traz à tona a discussão sobre o tema (BRASIL, 1971).

Como marco para o avanço da formação que conhecemos hoje, é primordial relembrarmos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 que como salienta Silva, (2011) foram reunidos vinte seis educadores e pensadores, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Cecília Meireles, Carlos Miguel Delgado de Carvalho (Geógrafo), entre outros, que propuseram uma renovação educacional no país, em que o Estado organizasse um plano geral de educação que fosse obrigatória, pública, gratuita e laica. É nesse período que surge o curso de Pedagogia em 1939, criado pelo governo federal sob o Decreto Lei nº 1190; em primeiro momento a nível de Bacharelado, porém para lecionar era necessário cursar Licenciatura durante mais um ano, na mesma faculdade, para que então o egresso estivesse apto a lecionar.

Monteiro (2018) enfatiza que outro grande marco ocorreu durante o período da ditadura militar iniciada em 1964, que instaurou por meio da Lei 5.692/71 uma educação baseada na dimensão técnico-operacional. O papel do professor nesse momento é visto apenas como técnico, devendo seguir uma cartilha pré-estabelecida. Somente a partir de 1968 com a Reforma Universitária a partir de leis (Lei 5.540/68) e decretos é regulamentado o curso de Pedagogia extinguindo bacharelado e passando a licenciatura como formação padrão, na qual egressos aptos seriam professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração e orientação.

Agora como ponto de partida temos os anos de 1970, que marcam o início de uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores referentes aos cursos de formação continuada. Aqui começa o que Sparks e Loucks Horsley (1990), chamavam “o início da era da formação continuada”. Imbernón (2010, p. 19) destaca que “[...] a formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras.”

Nesse contexto, a formação continuada é um processo voltado ao aperfeiçoamento dos saberes docentes auxiliando o professor a potencializar suas práticas pedagógicas, qualificando-o para um ensino que se espera, um ensino de qualidade. Em complemento essa formação tem seu papel de viabilizar que esse profissional esteja alinhado a diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), na qual apontam a formação continuada como obrigatória. Apresentamos a seguir como elas integram essas diretrizes por

intermédio dos pospositivos apontamentos, em Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2010):

Art. 9º A escola de qualidade social adota o estudante e a aprendizagem como centralidade, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico.

É percebido que o artigo mencionado na Diretriz traz como âmbito a aprendizagem do aluno e para garantir a aprendizagem de maneira satisfatória e de qualidade nos é apresentado um meio: a formação continuada. Fazemos, assim, uma ligação com o artigo apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1993/1994):

[Art. 62.](#) A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível Médio, na modalidade normal. ([Lei nº 13.415, de 2017](#)).

1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. ([Lei nº 12.056, de 2009](#)).

Com base no exposto na LDB é visto que a formação continuada é obrigatória e Estados e Municípios deverão garantir que ela seja efetivada, assim a formação continuada como o próprio conceito traz, não termina nunca, sendo assim um dos meios de qualificação docente perante as transformações sociais.

Muitas mudanças ocorreram no âmbito da formação continuada no Brasil, avançamos muito, talvez não como gostaríamos, contudo, assentamos pequenos conhecimentos teóricos e práticos nessas últimas décadas. Diante desse quadro, nesse século em que estamos vivendo a formação continuada deve assumir o caráter de mudança e de inovação, que possibilite realizar propostas para o futuro em que os professores sejam sujeitos, ou seja, peças fundamentais em cada processo de transformação. Para Freire (1921-1997, p. 63):

Consciente dos limites de sua prática, o professor não sabe que a questão que se coloca a ele não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical.

Concluimos que as últimas décadas possibilitaram muitos estudos sobre a formação continuada, buscando conhecer e mudar concepções e assimilando novos processos em que o professor é peça chave para toda essa modificação (transformação). Esses estudos beneficiaram a abertura de novos caminhos para que a formação continuada seja “algo mais” e que não limite o professor a uma singela e sem significado atualização profissional.

A formação do professor para o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental

De acordo com Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Geografia é um componente curricular que integra uma das dez áreas do conhecimento, incluído na área de ciências humanas. Por meio dela o aluno tem a oportunidade de compreender o mundo em que se vive, na medida em que aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas mais diversas regiões do planeta (Brasil, 2018). Noutras palavras, o ensino de Geografia, de acordo com a BNCC tem o propósito de desenvolver no aluno a compreensão das relações entre sociedade e espaço, possibilitando que ele entenda os processos de formação e transformação do espaço geográfico e suas implicações para a vida em sociedade.

Para toda a Educação Básica a BNCC apresenta conhecimentos e habilidades específicas que os alunos devem desenvolver ao longo de sua vida escolar. Dessa maneira, no ensino fundamental os alunos devem aprender a observar, comparar e analisar as características dos lugares, bem como compreender as dinâmicas sociais e naturais que os moldam.

Contudo, é constado que na realidade escolar a Geografia é relegada a segundo plano, na qual nada ou muito pouco se é trabalhado e quando trabalhado é na maioria das vezes de modo superficial. Um exemplo disso é pautado nas avaliações padronizadas centralizadas em Língua Portuguesa e Matemática, o que influencia diretamente nas prioridades curriculares das escolas. Outro ponto central é a formação de professores que impacta na abordagem das disciplinas em que sem formação sólida apresenta-se um processo de ensino-aprendizagem descontextualizado e fragmentado.

Para romper essa realidade um dos pontos em que nos debruçamos compreender é a importância do papel do professor, da sua formação para encaminhar o aluno a compreender de forma crítica as relações entre a sociedade e a natureza, não limitando-se apenas a conceitos, mas sim a epistemologia dessa ciência (Lemes, 2016). Os professores/pedagogos permanecem distanciados das discussões acerca da especificidade dessa disciplina. Por que isso acontece? Como a formação continuada pode contribuir para a prática docente desses professores. São essas questões a qual tentaremos buscar novos direcionamentos e reflexões de possibilidades de mudanças. Necessidades formativas para professores pedagogos que atuam no ensino fundamental anos iniciais com o ensino de geografia. A necessidade da formação continuada - Lei - LDBE nº 9.394

Nos anos iniciais do ensino fundamental o ensino de geografia está a cargo do professor pedagogo, o que traz a pauta: A formação geográfica deste professor é a suficiente e necessária?

O questionamento lançado é levantado pelo fato de que este profissional é formado para atuar como profissional polivalente, habilitado para atuar na gestão escolar, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ministrando todas as disciplinas dispostas no currículo.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.06).

A pauta levantada gera debates e manifestações que indagam se a formação inicial recebida por esse professor é suficiente para torná-lo apto a ministrar disciplinas específicas como no caso da geografia. Reconhecemos também que esse professor pedagogo recebe uma formação científica, didática e metodológica, mas será essa formação suficiente para que esse profissional desempenhe o ensino de geografia? Essa formação garante domínio de conhecimento para atuar com a geografia nos anos iniciais? Quais seriam as necessidades formativas que assegurem condições para lecionar essa disciplina?

À vista disso, é possível compreender que a formação inicial é importante, mas por si só não é suficiente para que o professor desenvolva sua profissionalidade docente imbuído de comportamentos, conhecimentos, destrezas, valores e atitudes que favoreçam um ensino-aprendizado significativo para os alunos, que como aponta Callai (2005), traga uma possibilidade de compreender o mundo de maneira legítima em que o professor e seus conhecimentos de geografia são ponto chave para alcançar esse ensino em que o aluno possa ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as mudanças são geradas por determinados momentos da sociedade em que o homem busca por sua sobrevivência.

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolve tendo por pressuposto que a formação continuada é um meio possível para preparar o professor pedagogo para atuar com as especificidades dessa disciplina, em que suas ações refletidas em sala de aula, superem o ensino tradicional sem significado, buscando alcançar a formação total do sujeito (aluno) em caráter transformador, humanizado, crítico e reflexivo.

Buscamos discutir possíveis novas abordagens sobre essa formação dos professores que atuam com a geografia nos anos iniciais, levando os mesmos a cena como protagonistas ativos nas diversas fases da formação: na concepção, no acompanhamento e na avaliação. Perfilhamos não limitar o professor, todavia, considerá-lo como sujeito, com conhecimento, particularidades e vontades e sobretudo capacidade para contribuir para a formação dos alunos. McBride (1989)

apud Nóvoa (1992) salienta ainda que: “A formação deve ser encarada como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

A formação que buscamos aqui é a formação que permita o processo de mudança da prática que contribua e conseqüentemente reconstitua o status de professor que revê e fundamenta sua própria ação docente no seu dia-a-dia, na sua realidade, ou seja, sua qualificação, num contexto coletivo de troca de experiências e tomada de decisões. Para argumentar com embasamento sólido a respeito da formação continuada, buscamos aqui apresentar referenciais bibliográficos que enfatizam essa formação como um momento de transformação da prática pedagógica.

Entendemos que de fato a educação varia sempre. Ela reflete uma concepção de vida de cada época e muitas vezes acompanha essas transformações. O papel do professor, nesse sentido é o que mais é atingido, sendo assim, obrigado a mudar pelas condições de cada época. E com a formação continuada não seria diferente.

A formação implica em mudança dos professores e das escolas, sem se esquecer das experiências e todo conhecimento que cada um traz consigo. Como destaca Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (1989, apud António Nóvoa, 1992):

[..] Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática sobre a prática. Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que se desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Nesse sentido, surge a demanda pela formação continuada para os professores que atuam no ensino fundamental nos anos iniciais, buscando por meio dela aprofundar os estudos sobre a prática escolar desejada teórica e metodologicamente, empenhando atender aos apelos desses professores que expressam e demonstram o sentimento de não estarem preparados para lecionar essas disciplinas específicas, como a geografia. Assim a formação continuada que antes era apenas uma opção, agora assumi um papel essencial possibilitando a aquisição de novas competências para o exercício da profissionalidade.

Dessa forma, o poder legislativo tem se preocupado em criar ações políticas voltadas aos processos de formação continuada que atualmente oferece uma ampla e vasta variedade em cursos que partem desde formação em nível pós-graduação lato sensu, a cursos de extensões

presenciais e em EAD (Educação à distância), dentre outros cursos de diversas naturezas (congressos, seminários), que podem tanto ser oferecidos pelas Secretarias Municipais de Educação como também ofertadas por outras instituições. Percebemos os anseios dos professores que atuam com disciplinas específicas sem a formação necessária nos anos iniciais do ensino fundamental, mas é preciso compreender se há a procura de meios para sanar a lacuna deixada pela formação inicial por esses profissionais, quais os meios encontrados por eles para romper a barreira de ensinar conhecimentos específicos da geografia sem a formação necessária e como eles encaram a formação continuada, o que esperam desse tipo de formação.

A formação continuada é essencial, porém é necessário a participação dos professores em todo processo de gestão e planejamento da formação, pois compreendemos que os professores desenvolvem novas formas de compreensão, assimilação, quando ele mesmo contribui para formular suas próprias perguntas e recolhe seus próprios dados para responder a elas (IMBERNÓN, 2010).

Concluimos considerando a formação continuada para esses professores que atuam com a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental como essencial e de suma importância, entretanto é preciso considerar a visão desses professores relacionada a esse tipo de formação e como ela é ofertada principalmente na rede pública pelas Secretarias Municipais de Educação. Assim a formação continuada só será legítima e só trará mudanças significativas, quando contribuir para o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais.

Metodologia

Considerando a natureza do objeto de estudo, a análise e reflexão acerca da formação inicial do professor/pedagogo para atuar com a disciplina de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, optou-se pela realização da pesquisa de cunho qualitativo apresentada por Lüdke e André (1986), que tem característica de ser descritivo, e que não busca responder a certas questões, mas sim construir conhecimentos sobre algo determinado e que permite que o pesquisador se oriente em relação aos problemas lançados na atualidade. Mesmo que não apresente soluções práticas para o problema de pesquisa, tem como finalidade direcionar para uma melhor compreensão do assunto.

Apoiando-se em pesquisa bibliográfica que como afirma Lüdke e André (1986), constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam informações e declarações do pesquisado, partiremos assim, de estudos tendo como referência

a Lei da Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394 de 1996, que estabelece as bases para a formação inicial e continuada dos professores.

Resultados e Discussão

Dado o processo inicial da pesquisa, ainda não há conclusões ou resultados preliminares que possam ser apresentadas até o momento. Contudo é evidente que faz-se necessário proporcionar aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, momentos de discussão e reflexão em que a formação continuada seja o meio de desenvolver uma visão clara sobre o ensino da Geografia, seus conceitos e especificidades e que aproxime o professor do papel que essa disciplina desempenha no desenvolvimento do sujeito, percebendo que sua importância vai além das paredes de sala de aula.

Este estudo poderá apresentar possíveis caminhos a serem trilhados, utilizando as limitações encontradas no dia – a – dia e nos cursos de formação continuada, não como uma crítica, mas sim como luzes que apontem ou direcionem para uma maior reflexão da prática docente.

Considerações finais

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para a reflexão e análise sobre a formação continuada dos professores pedagogos que atuam com a disciplina de geografia, buscando compreender os problemas e limitações que essa formação apresenta. Pretende-se oportunizar aos professores o entendimento sobre a importância da formação continuada para carreira profissional proporcionando a esse docente a consciência da reflexão crítica sobre sua prática pedagógica.

Conclui-se que não existe receita e nem fórmulas mágicas para os cursos de formação continuada, mas é possível compreender que por meio dela podemos preparar os professores para atuar de maneira coerente em relação as novas demandas educacionais. Dessa forma esperamos que com esse estudo e através de seus resultados, mesmo que preliminares, possamos servir de referência para os próximos estudos e para possíveis apontamentos e que através dela o professor seja considerado sujeito de sua prática educativa, sujeito esse carregado de saberes, com papel principal para organizar uma mudança significativa na educação, em que a formação continuada seja um atributo real de qualificação profissional.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 06 abril. 2023.

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

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES** v.25 n.66 Campinas maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. **Scripta Nova: revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 18, n. 496, p. 1-17, dic. 2014.

Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação (Brasil). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 04/2010, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola Acesso em 06 de abril. 2023.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e Educação**. 7ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 144 p.

GATTI, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em 09.04.2023.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> . Acesso em: 02.05.2023.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria de Abreu de. **Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadoras. Educação e formação**. Ceará, v. 3 n. 9. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>. Acesso: 31.08.2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. - Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. – São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

LEMES, Robson de Oliveira. **Necessidades formativas em geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. et al. **Pesquisa Social**. 17. ed: Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

MONTEIRO, Rosângela Paulo. Ditadura militar e seu direcionamento na educação brasileira. **Rev. Incl.** Vol. 5. Num. Especial, Setembro (2018), ISSN 0719-4706, pp. 88-95.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Augusto César do. **Os reflexos da formação continuada nas práticas de professores de geografia: Uma análise do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado geografia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú – Centro de Ciências Humanas. Sobral, 2017. Disponível em: https://www.uvanet.br/mag/documentos/dissertacao_0b770953840a2cc452fc026e78fdd759.pdf. Acesso em: 05.05.2023

NÓVOA, António (1992a). Formação de professores e profissão docente. **In: NÓVOA, A. A. (Org.) Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; TOMAZ, Vanessa Sena. **Formação continuada de docentes da educação básica: contribuições da formação por área de concentração (LASEB)**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Educ. Públ.** 2011, vol.20, n.44, pp.521-539.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2013. 11 f. XI Encontro de Pesquisadores de Pós Graduação: Currículo. Currículo: Tempos, espaços e contextos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. 2013.

ANSIEDADE E EDUCAÇÃO: EXPLORANDO O IMPACTO DO AMBIENTE URBANO E SOCIAL

Eloiny Fernanda de Souza
Marcia Regina Royer

Resumo::A ansiedade é uma emoção comum e uma resposta natural ao estresse, mas quando atinge níveis extremos, pode tornar-se patológica, afetando especialmente os jovens. Outrossim, o cenário atual no qual vivemos nos instiga a debater os aspectos relacionados à saúde mental dos adolescentes em ambientes educacionais, uma vez que estes são fortemente afetados. Deste modo, este estudo tem como objetivo compreender os fatores que contribuem para a ansiedade em adolescentes no contexto escolar, com foco nos elementos do ambiente urbano e social que exercem influência nesse processo e nos impactos sobre o ensino/aprendizagem. Utilizando acervos digitais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Acadêmico*, e empregando os descritores: Ansiedade; Transtornos de ansiedade; Ensino-aprendizagem; Contexto escolar, combinadas pelo operador booleano “and”. Os materiais coletados e analisados foram utilizados sob uma abordagem qualitativa de revisão de literatura narrativa. Os resultados da pesquisa destacam que a urbanização crescente, que traz consigo problemas como poluição e desmatamento, juntamente com as interações sociais, principalmente aquelas no ambiente familiar e escolar, desempenham um papel significativo na ansiedade dos estudantes, sendo a dificuldade em manter a atenção e a motivação para aprender desencadeadas por tais fatores. O estudo oferece *insights* valiosos para educadores e gestores, contribuindo para a compreensão de como o ambiente urbano e as interações sociais afetam a ansiedade e, conseqüentemente, o processo de aprendizado.

Palavras-chave: Ansiedade, Ambiente urbano, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A ansiedade pode ser descrita como um estado emocional comum na vida das pessoas, uma resposta natural ao estresse. É uma reação de "luta ou fuga" diante de eventos futuros percebidos como ameaçadores ou desagradáveis, manifestando-se através de mudanças psicológicas, fisiológicas e comportamentais. A ansiedade pode afetar as pessoas de diversas formas e, quando equilibrada, é considerada positiva e saudável, pois motiva as pessoas a buscarem desempenhos e resultados construtivos. Contudo, quando a ansiedade atinge níveis extremos ou irracionais, causando prejuízos significativos na vida das pessoas, ela passa a ser considerada patológica, se manifestando como uma sensação desagradável que varia em intensidade, desde leve até intensa, e diversas vezes estando associada ao aparecimento de sintomas físicos e psicológicos que podem interferir nas atividades diárias das pessoas, como por exemplo, em seus estudos.

Outrossim, Polanczyk e Lamberte (2012) em sua pesquisa, constataram que os transtornos de ansiedade são bastante comuns na adolescência, com uma prevalência estimada de aproximadamente 10% a 30%. Ou seja, esses transtornos podem afetar significativamente a saúde mental dos adolescentes, destacando a importância de se compreender e abordar essa questão de maneira adequada.

Nesse contexto, Filho e Silva (2013, p. 32) destacam a importância de identificar essas variações dentro da normalidade:

Não é incomum, nas consultas médicas, um adolescente queixar-se com frases como: “Estou ansioso demais com as provas”, “tô sempre estressado com minha mãe”, “só de pensar naquele estágio tenho dor de cabeça”. [...] Numa fase do desenvolvimento com tantas mudanças como na adolescência, é de extrema importância reconhecer, ou pelo menos estar atento, às variações da normalidade e à estreita distinção entre o normal e o patológico. Assim, em toda a hebiatria deve-se ter esse cuidado, principalmente quando se lida com questões subjetivas dessa faixa etária, como ansiedade, medo e angústia.

Ademais, o cenário global atual nos instiga a debater os aspectos relacionados à saúde mental de nossas populações. De acordo com o Relatório de Perspectivas da Urbanização Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2018, cerca 55% da população mundial reside em áreas urbanas. No Brasil, esse número atinge impressionantes 87%, evidenciando o elevado aumento da urbanização mundial. Além disso, de acordo com o Relatório de Estimativas de Doenças Mentais de 2017 da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 264 milhões de pessoas enfrentam distúrbios de ansiedade, já no Brasil, esse número chega a 18 milhões, o que equivale a 9,3% da população do país, estando o processo de urbanização intimamente relacionado com o aumento de doenças mentais.

Para Souza (2020), a influência da ansiedade no âmbito escolar tem sido explorada como objeto de várias pesquisas. Embora haja uma carência de estudos aprofundados sobre o assunto, há um interesse em compreender a origem desse transtorno nos alunos e seus efeitos no processo de aprendizagem.

Diante de tal contexto, surge a indagação: quais são os principais elementos do ambiente urbano e social que podem afetar a ansiedade dos alunos no contexto escolar, e quais podem ser os impactos adversos desses fatores no processo de ensino/aprendizagem?

Portanto, o objetivo central desta pesquisa consiste em compreender os fatores que contribuem para a ansiedade em adolescentes no contexto escolar, com foco nos elementos do ambiente urbano e social que exercem influência nesse processo e nos impactos sobre o ensino/aprendizagem.

2 METODOLOGIA

A metodologia envolve uma revisão de literatura narrativa, com a utilização de fontes de revistas científicas e livros, com foco em uma abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa educacional. Essa abordagem é delineada com base no questionamento mencionado anteriormente e fundamentada em referências teóricas relacionadas à patologia e à educação, como o de Relvas (2011); Stallard (2010); Ulrich (1983); Consenza e Guerra (2011); Bahia e

Costa (2022); Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014); Silva (2011); Alves (2007); Rotta *et al.* (2016); Asbahr, Labbadia e Castro (2017), entre outros.

A busca e seleção dos materiais foram realizadas em acervos digitais, incluindo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Acadêmico*. Para tal pesquisa utilizamos descritores como "Ansiedade", "Transtornos de ansiedade", "Ensino-aprendizagem" e "Contexto escolar", combinados com o operador booleano "and" para refinar as buscas.

Além disso, conduzimos uma análise descritiva dos materiais coletados, visando estabelecer relações entre fatores externos, ansiedade e processo de ensino/aprendizagem, com ênfase em estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ou seja, adolescentes.

Para uma maior explanação sobre a temática, abordaremos os resultados e discussão em seções que abordam diferentes aspectos da relação entre ansiedade, ambiente urbano e social, e educação. Inicialmente, discutimos a adolescência como um período de intensas mudanças e a alta incidência de transtornos de ansiedade nessa fase. Em seguida, exploramos os fatores do ambiente urbano e social que a influenciam. E por fim, analisamos as manifestações da ansiedade no contexto escolar, com destaque no processo de ensino e aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adolescência e Transtornos de Ansiedade

A adolescência, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), é o período da vida a partir do qual surgem as características sexuais secundárias e se desenvolvem os processos psicológicos e os padrões de identificação, que evoluem da fase infantil para a adulta. Peres e Rosenburg (1998) enfatizam que a adolescência é um período de intensas mudanças no desenvolvimento humano, caracterizado por transformações biológicas que ocorrem durante a puberdade e que estão relacionadas à maturidade biopsicossocial do indivíduo.

Além disso, a adolescência pode ser reconhecida por diversas características, incluindo o desenvolvimento do autoconceito, da autoestima e de conceitos mais sofisticados. É uma fase marcada pelo aumento das responsabilidades sociais, conforme estabelecido no Estatuto da Infância e da Adolescência (BRASIL, 1990) que dispõe:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Tendo em vista as informações dispostas nos artigos acima, podemos verificar que além de toda a mudança externa e interna que ocorre durante a vida do adolescente, este ainda precisa lidar com a crescente aprendizagem acerca das normas que regem a sociedade, dos conceitos sociais e morais. De acordo com Brito (2011), as diversas transformações vividas neste momento, podem provocar no adolescente um sentimento de agitação e desconexão consigo mesmo. Este pode se sentir desajeitado, com uma sensação de falta de controle sobre seu corpo e sexualidade. Pode tornar-se crítico, reagir de forma rebelde a situações mínimas de contrariedade e afastar-se de outros. Durante esse período, a ação muitas vezes se torna uma maneira de aliviar a ansiedade, podendo manifestar-se em discussões, baixo desempenho escolar ou tentativas de evasão.

É comum durante este período de tantos desafios as manifestações da ansiedade. Segundo Batista e Oliveira (2005), a ansiedade serve como um mecanismo de alerta que informa os seres humanos sobre a iminência de um perigo futuro, permitindo que eles mobilizem suas defesas para enfrentar a situação ou escapar dela. A ansiedade difere do medo, que é um sinal semelhante; no entanto, no medo, o perigo é tangível, real e de origem não conflituosa. Por outro lado, na ansiedade, a ameaça percebida é interna, abstrata ou de origem conflituosa. É um sentimento que surge com a sensação iminente de perigo, alertando as pessoas de que algo deve ser temido.

Segundo Asbahr, Labbadia e Castro (2017), do ponto de vista psicológico, a ansiedade é um estado subjetivo caracterizado por apreensão e desconforto. Sua manifestação varia em termos de formas e níveis de intensidade, desde uma sensação leve de desconforto até um completo episódio de pânico, que pode incluir palpitações, desorientação, medo de morte e/ou

enlouquecimento. Quando a ansiedade começa a causar um sofrimento emocional significativo, os autores argumentam que ela passa a afetar a capacidade do indivíduo de lidar com as situações da vida cotidiana. Esse sentimento de apreensão pode estar acompanhado por uma variedade de reações simultâneas nos níveis fisiológico, comportamental e psicológico. No aspecto fisiológico, a ansiedade inclui respostas corporais como palpitações, tensão muscular, sudorese, boca seca e náusea. No âmbito comportamental, a ansiedade frequentemente leva à tendência de evitar situações cotidianas que antes eram enfrentadas com facilidade.

Conforme a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em 2018, a prevalência dos transtornos de ansiedade globalmente varia de aproximadamente 3,6% a 5,6% na região das Américas. Nesse contexto, o Brasil se destaca como o país com a maior incidência de transtornos de ansiedade em todo o mundo, afetando cerca de 9,3% de sua população, dado presente no Relatório de Estimativas de Doenças Mentais de 2017 da OMS.

Ainda, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), conforme definido pela *American Psychological Association* (APA, 2014), a ansiedade é caracterizada como uma categoria nosológica que apresenta sintomas distintos, organizados em quatro grandes grupos de sinais e sintomas.

1. Reações somáticas ou fisiológicas, como taquicardia, sudorese ou tontura;
2. Reações cognitivas, que incluem déficits de memória e atenção;
3. Reações emocionais, como irritação, desespero e sensação de responsabilidade;
4. Alterações comportamentais, como retraimento social, diminuição de desempenho escolar ou profissional, entre outros.

Os transtornos de ansiedade em crianças e adolescentes são comuns e representam o maior conjunto de problemas de saúde mental durante a infância. De acordo com Stallard (2010), eles têm o potencial de causar um impacto negativo significativo no funcionamento cotidiano, afetar a trajetória de desenvolvimento e prejudicar a capacidade de aprender, estabelecer amizades e manter relações familiares saudáveis. Muitos desses transtornos de ansiedade tendem a ser persistentes e, quando não tratados, aumentam a probabilidade de problemas na idade adulta.

Fatores do Ambiente Urbano e Social que interferem na Ansiedade

É verdade que o ambiente em que estamos inseridos desempenha um papel significativo na forma como experimentamos nossas emoções, pensamentos e comportamentos. No entanto,

é comum não dedicarmos tempo para refletir sobre o impacto que o ambiente em que residimos, estudamos e trabalhamos exerce sobre nós.

Com certeza, muitas pesquisas têm evidenciado os efeitos positivos do contato com a natureza nas pessoas. A interação com ambientes naturais, seja por meio da experiência física direta ou pela observação, tem sido associada a benefícios para o bem-estar psicológico, redução do estresse, melhoria da concentração e criatividade, além de promover sentimentos de calma e conexão com o ambiente. Essas descobertas enfatizam a importância de considerar o ambiente natural como um componente significativo da qualidade de vida e da saúde mental. O estudo realizado por Ulrich, em 1979, é um exemplo notável das influências positivas que o contato com a natureza pode ter sobre os sentimentos humanos. Sua pesquisa demonstrou que as pessoas que foram expostas a cenas urbanas, como fotografias de edifícios e ruas, relataram sentimentos negativos aumentados. Em contraste, aqueles que viram fotografias de ambientes naturais experimentaram um aumento significativo nos sentimentos positivos. Isso destaca a capacidade das paisagens naturais de promover emoções mais positivas e reduzir a ansiedade em comparação com ambientes urbanos. Essas descobertas têm implicações importantes para o planejamento urbano e o *design* de espaços que visam melhorar o bem-estar das pessoas.

Sem dúvidas, a degradação ambiental gera uma variedade de efeitos adversos à saúde que afetam diretamente a qualidade de vida dos habitantes urbanos. Em seu trabalho, Ribeiro (1992) aborda alguns exemplos de degradação que tem impactado as pessoas, sendo eles os pesticidas agrícolas, que contaminam alimentos, ameaçando causar câncer e poluir lençóis subterrâneos de água utilizados para consumo humano; a alimentação inadequada, rica em carne, gordura, açúcar e sal; a contaminação da água potável por chuvas ácidas, que pode resultar em problemas pulmonares, danos cerebrais, hipertensão e doenças renais; a poluição do ar, incluindo a presença de monóxido de carbono, que causa dores de cabeça, redução dos reflexos, palpitações e fadiga; a poluição sonora, originada pelo tráfego, indústrias e atividades noturnas; os locais de trabalho e ambientes construídos de modo inadequado, com condições de qualidade do ar e níveis de ruído que frequentemente ultrapassam os limites aceitáveis.

Dentro desse cenário, o indivíduo se apresenta como uma parte integrante da cidade, com o poder de influenciá-la e, ao mesmo tempo, de ser afetado por ela. Turan e Besirli (2008) destacam na pesquisa realizada que o processo de urbanização e suas consequências no ambiente urbano podem estar associados a distúrbios mentais, casos de suicídio, homicídio, abuso de substâncias, doenças cardíacas e acidentes de trânsito. Eles também enfatizam a relação evidente entre a habitação e a saúde. Entre os estudos apresentados pelos autores, um

deles aponta que nascer e viver em áreas urbanas aumenta a probabilidade de desenvolver distúrbios psicóticos, enquanto outro demonstra uma conexão entre rápido crescimento urbano e a ocorrência de psicose e depressão.

Relacionado a esse contexto, fica evidente a significativa influência que o ambiente urbano exerce sobre a qualidade de nossas vidas, afetando tanto nossas estruturas mentais quanto físicas. A ansiedade, assim como outros transtornos mentais, é influenciada por diversas situações ambientais, muitas vezes desempenhando um papel mais proeminente do que em alguns outros distúrbios. Isso ocorre devido à interação entre o ambiente e uma predisposição individual para o desenvolvimento da patologia. Os pesquisadores Asbahr, Labbadia e Castro (2017, p. 25) contribuem para essa perspectiva ao afirmar que...

[...] certas variações genéticas podem predispor uma pessoa à ansiedade. Entretanto, tal predisposição pode não se manifestar até ser despertada por intensa situação estressante ou traumática. Assim, a manifestação de um Transtorno de Ansiedade pode depender de uma interação entre genes e ambiente.

Para além dos fatores externos relacionados ao ambiente urbano, é importante destacar que as interações sociais desempenham um papel significativo no desenvolvimento de transtornos de ansiedade. Nesse sentido, a família, como nosso primeiro contexto social, exerce uma influência substancial na manifestação de transtornos de ansiedade. Segundo Magalhães e Camargo (2013), a família não apenas transmite fatores genéticos, mas também desempenha um papel crucial na formação do ambiente social, afetivo e econômico em que a criança ou adolescente cresce. Esses contextos familiares podem tanto contribuir positivamente para a saúde mental como representar um fator de risco, dependendo das dinâmicas e estruturas familiares envolvidas.

De acordo com uma pesquisa conduzida por Copeland *et al.* (2007) em uma amostra de crianças americanas, foi constatado que 67,8% das crianças com ansiedade relataram ter um histórico de eventos traumáticos, incluindo abuso, negligência e desastres naturais. Esses resultados são respaldados por um estudo de acompanhamento prospectivo conduzido por Rueter *et al.* (1999), que identificou eventos estressantes, como conflitos com os pais, como preditores de sintomas de ansiedade e depressão.

Segundo Stallard (2010, p. 58) “a negatividade parental é conceitualizada como crítica excessiva ou rejeição e ausência de acolhimento emocional”, ou seja, a influência negativa dos pais, é o que leva a criança a perceber o mundo como hostil e amplifica sua sensibilidade às ameaças.

Portanto, a crescente taxa de crianças e adolescentes que sofrem de transtornos de ansiedade poderia ser reduzida se tanto o Estado quanto as famílias se comprometessem com a implementação de medidas de melhoria.

Manifestações da Ansiedade no Contexto Escolar: Ensino e Aprendizagem

Conforme estudo realizado por Santos *et al.* (2022), a instituição de ensino emerge como um local que promove a aprendizagem e cria um ambiente propício para o enriquecimento do conhecimento, abrangendo o desenvolvimento integral dos indivíduos em aspectos emocionais, biológicos, sociais, culturais, entre outros. Ela assume a responsabilidade de ensinar e cuidar da qualidade de vida dos estudantes em todas as áreas, fornecendo os estímulos necessários para sua formação humana e intelectual, comprometendo-se a assegurar os direitos de cada aluno em relação às suas necessidades individuais.

A ansiedade desempenha um papel significativo no ambiente escolar, influenciando a aprendizagem e podendo levar ao fracasso diante das complexidades e das demandas emocionais que ela envolve. Níveis elevados de ansiedade têm impactos negativos no desempenho acadêmico, resultando em distração, redução da atenção e dificuldades no processamento de informações. Esses efeitos podem manifestar-se tanto a nível cognitivo, com pensamentos persistentes de inadequação, quanto a nível somático, com sintomas físicos como dores de barriga ou de cabeça. Muitas vezes, crianças e adolescentes desenvolvem ansiedade devido à pressão exercida pelos pais, colegas ou por elas mesmas em busca de um desempenho excepcional. Quando ocorre repetidamente o fracasso escolar, a ansiedade pode aumentar, especialmente em situações de avaliação, resultando na diminuição da concentração, fatos estes constatados nas pesquisas de Oliveira e Sisto (2002) e Oliveira (2012).

Nesse sentido, a ansiedade tem sido identificada como uma variável com uma conotação negativa com o desempenho escolar. Em outras palavras, quando em excesso, esse transtorno pode prejudicar o desempenho dos alunos na escola, aumentar os conflitos familiares e levar à reclusão da criança ou adolescente.

Na concepção de Townsend (2021), os elevados níveis de ansiedade têm o potencial de impactar negativamente o desempenho dos estudantes, especialmente no que diz respeito à memória, além de aumentar as tendências à autodepreciação. Ademais, o excesso de ansiedade pode prejudicar o desenvolvimento construtivo, já que, em um estado defensivo, torna-se difícil estar receptivo ao processo de aprendizagem e à consideração de perspectivas diferentes, corrobora Rosário (2006).

Conforme afirmado por Cardoso e Rodrigues (2023), a ansiedade não precisa ser completamente eliminada de nossas vidas; em vez disso, é essencial controlar o nível de estresse para obter um desempenho satisfatório. Com base nas ideias apresentadas no livro de Townsend (2021), elas destacam que a motivação e o desempenho estão diretamente ligados ao grau de estresse e ansiedade, desempenhando um papel crucial na busca por uma alta performance. Portanto, é importante gerenciar nossa ansiedade no dia a dia, ajustando-a ao longo da vida para mantê-la em níveis funcionais que nos auxiliem na realização das tarefas necessárias para nossa existência neste mundo.

Nessa visão, é crucial destacar elementos a serem compreendidos e apreciados, compreender o quadro de sintomas e elaborar estratégias a serem aplicadas na sala de aula. Isso visa criar um ambiente onde os discentes ansiosos se sintam bem-vindos e reconhecidos por suas habilidades, além de reconhecer os potenciais benefícios que a ansiedade pode oferecer a eles.

Do ponto de vista de Teles (2018, p. 26) um cérebro ansioso funciona como sendo um cérebro da urgência, destacando que ele tem o potencial de funcionar de forma diferente do cérebro tranquilo. Para o autor “o melhor desempenho cerebral é alcançado quando ativamos o modo adequado para a situação em questão. Ativar o modo de urgência em situações normais, no entanto, pode levar a resultados cognitivos negativos”.

Em seus estudos, Vieira *et al.* (2014, p. 13) salientam que,

[...] jovens afetados por transtornos mentais apresentam com mais frequência rendimento acadêmico inferior, evasão escolar e envolvimento com problemas legais, e a demanda de alunos com algum tipo de problema emocional/comportamental vem preocupando educadores, que, nos últimos anos, passaram a demonstrar altos índices de afastamento do trabalho. Nesse contexto, a falta de informações confiáveis e de orientação especializada vem causando insegurança, que, por sua vez, é um fator relevante para a distorção do olhar do professor, que passa a considerar como transtorno mental o que não é, e vice-versa.

Em resumo, no ambiente escolar, a frequente interação social expõe muitos estudantes à ansiedade. Essa condição específica desencadeia uma ampla gama de emoções que afetam diretamente sua motivação para aprender e alcançar o sucesso acadêmico. Isso pode dificultar a compreensão dos conteúdos apresentados em sala de aula, levando a um desempenho acadêmico abaixo das expectativas. Além disso, a ansiedade frequentemente se manifesta como uma sensação de desespero antes das aulas ou avaliações, resultando no esquecimento do material estudado e na falta de interesse por determinados tópicos. Esses sintomas podem, por

sua vez, levar ao desenvolvimento de problemas de saúde mental e, conseqüentemente, a um desempenho escolar prejudicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em grande parte dos materiais analisados a ansiedade pode ser caracterizada como um estado emocional natural presente na vida das pessoas. Ela é uma reação inata de luta ou fuga diante de situações estressantes ou eventos futuros percebidos como ameaçadores ou desagradáveis, desencadeando mudanças nos aspectos psicológicos, fisiológicos e comportamentais. Esta resposta, embora essencial, pode ser considerada patológica quando atinge níveis extremos ou irracionais, prejudicando a qualidade de vida e manifestando-se através de sintomas físicos e psicológicos que podem interferir no desempenho e qualidade das atividades diárias das pessoas.

Nesse contexto, a pesquisa revela que os impactos ambientais urbanos, como a crescente urbanização, que traz consigo problemas como a poluição e o desmatamento, e as interações sociais, especialmente as ocorridas no âmbito familiar e escolar, têm profundas implicações na ansiedade dos estudantes afetando diretamente seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que um cérebro ansioso se constitui como um cérebro em estado de urgência, tendendo a não operar de forma racional diante das várias situações enfrentadas. Conseqüentemente, com as estruturas cognitivas afetadas, o indivíduo não consegue manter um nível de atenção satisfatório e, ainda mais importante, perde o desejo e a motivação para aprender.

Ao analisar os materiais, observamos a crescente preocupação com a relação entre transtornos mentais e o processo educacional, destacando a conexão entre urbanização e transtornos ansiosos em crianças e adolescentes, e evidenciando o impacto do ambiente urbano e social no desenvolvimento físico e cognitivo.

É crucial enfatizar a necessidade de políticas públicas para a fiscalização e redução da degradação ambiental, apoiadas por pesquisas que destacam o impacto positivo dos espaços verdes no bem-estar. Além disso, a presença de psicólogos nas escolas, trabalhando de forma colaborativa com a equipe educacional, seria um avanço importante, onde estes realizariam intervenções terapêuticas, como escuta qualificada, grupos de apoio e rodas de conversa, para promover o bem-estar dos alunos e um ambiente escolar saudável.

A escola deve ser um ambiente que minimiza adversidades e promove o crescimento dos adolescentes através do conhecimento. Compartilhar os dados desta pesquisa com

professores e gestores pode incentivar novos estudos sobre o impacto do ambiente urbano e social nos transtornos de ansiedade dos estudantes.

Este estudo, considerando a alta prevalência de transtornos ansiosos entre adolescentes e seu impacto causado pelo ambiente urbano e social, pode ser uma ferramenta reflexiva valiosa para educadores e gestores. Ele proporciona uma compreensão aprofundada de como o ambiente urbano e as interações sociais influenciam a ansiedade e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem, especialmente para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1. ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASBAHR, Fernando Ramos; LABBADIA Eunice Monteiro; CASTRO, Lilian Lerner (eds.). **Ansiedade na infância e adolescência SPADA: programa de intervenção cognitivo-comportamental**. Barueri: Manole, 2017. 187 p.

BAHIA, Adriana Teixeira; COSTA, Luiz Augusto Maia. Diálogos entre cidade e saúde mental: um caso de estudo da Comunidade da Rua Monsenhor Rubens Mesquita, Salvador–BA, Brasil. **Risco Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo (Online)**, v. 20, p. 1-17, 2022.

BATISTA, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. **Psic: Revista da Vetor Editora**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 43-50, 2005.

BRASIL, **Nações Unidas**. OMS registra aumento de casos de depressão em todo o mundo; no Brasil são 11,5 milhões de pessoas. 2017. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/75837-oms-registra-aumento-de-casos-de-depress%C3%A3o-em-todo-o-mundo-no-brasil-s%C3%A3o-115-milh%C3%B5es-de>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Art. 196 da Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/web_sus20anos/20anossus/legislacao/constituicaofederal.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 set. 2023.

BRITO, Isabel. Ansiedade e depressão na adolescência. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 27, n. 2, p. 208-214, 2011.

CARDOSO, Luana Paula da Silva; RODRIGUES, Poliany Cristiny de Oliveira. Ansiedade e o processo de aprender. *In*: RODRIGUES, Poliany Cristiny de Oliveira (org.). **Ansiedade e o Processo de Aprender**. Nova Xavantina – MT: Pantanal Editora, 2023. p. 8-17.

COPELAND, William. E.; KEELER, Gordon, ANGOLD, Adriano; COSTELLO, E. Jane. Traumatic events and posttraumatic stress in childhood. **Arch Gen Psychiatry**, v. 64, n. 5, p. 577-584, 2007.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

FILHO, Orli Carvalho da Silva; SILVA, Mariana Pereira da. Transtornos de ansiedade em adolescentes: considerações para a pediatria e hebiatria. **Adolesc. Saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 31-41, 2013.

MAGALHÃES, Naiara; CAMARGO, José Alberto de. **Não é coisa da sua cabeça** - O que você precisa saber sobre ansiedade, depressão e outros transtornos emocionais que atingem uma em cada três pessoas. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg-Brasil, 2012. 320 p.

OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. **O modelo de Rasch para avaliar o Inventário de Ansiedade na Escola**. 2012. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; SISTO, Fermino Fernandes. Estudo para uma escala de ansiedade escolar para crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 57-66, 2002.

PEREIRA, Mara Dantas; BEZERRA, Cláudia Mara Oliveira. Intervenções da terapia cognitivo-comportamental para transtorno de ansiedade generalizada: estudo de caso. **Revista Eixo**, v. 12, n. 1, p. 108-117, 2023.

PERES Fumika; ROSENBERG, Cornélio P. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. **Saúde e Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 53-86, 1998.

POLANCZYK, Guilherme Vanoni; LAMBERTE, Maria Teresa Martins Ramos. **Psiquiatria da Infância e adolescência**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2012. 429 p.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

RIBEIRO, Maurício Andrés. A crise ambiental urbana brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 26, n. 4, p.52-80, 1992.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio António. **Comprometer-se com o estudar na Universidade: “Cartas do Gervásio ao seu umbigo”**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2006. 176 p.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RUETER, Martha A.; SCARAMELLA, Laura; WALLACE, Lora Ebert; CONGER, Rand D. First onset of depressive or anxiety disorders predicted by the longitudinal course of internalizing symptoms and parent-adolescent disagreements. **Arch Gen Psychiatry**, v. 56, p. 726-732, 1999.

SANTOS, Havanny Siqueira; VASQUES, Ana Tereza Dias; DE AZEVEDO, Gleiton Nunes. Transtorno de ansiedade na infância: alterações cognitivas e os impactos na aprendizagem escolar na terceira infância. **Psicologias em Movimento**, v. 2, n. 1, p. 105-116, 2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes ansiosas: medo e ansiedade além dos limites**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SOUZA, Cleide Maria de. **Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio integrado**. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

STALLARD, Paul. **ANSIEDADE: Terapia Cognitivo-Comportamental para Crianças e Jovens**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. São Paulo: Artmed. 2010.

TOWNSEND, Mary C. **Enfermagem psiquiátrica: conceitos de cuidados na prática baseada em evidências**. 7 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2014. 956 p.

TURAN, M. Tayfun; BESIRLI, Asli. Impactos do processo de urbanização na saúde mental. **Jornal Anatólio de Psiquiatria**, v. 9, n. 4, p. 238-243, 2008.

ULRICH, Roger S. Resposta Estética e Afetiva ao Ambiente Natural. *In*: ALTMAN, I., WOHLWILL, J. F. (eds) **Comportamento e Ambiente Natural**. Comportamento Humano e Meio Ambiente, v. 6. Boston: Springer, 1983.

ULRICH, Roger S. Visual landscapes and psychological well-being. **Landscape Research**, v. 4, n. 1, p. 17-23, 1979.

VIEIRA, Marlene A.; ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca; BORDIN, Isabel A. Saúde Mental na Escola. *In*: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 13-23.

ÍNDICE REMISSIVO

A

AMBIENTAL · 24
ANÁLISE · 24
APRENDIZAGEM · 12

B

BNCC · 387

C

CENÁRIO · 131
CIÊNCIA · 34
CIÊNCIAS · 13
CONTEXTO · 403

D

DISCUTIDO · 382

E

ENSINAR · 14
ENSINO · 9
ENSINO · 45
ESTUDO · 41

F

FORMAÇÃO · 195

I

INCLUSIVA · 10

M

MODELAGEM MATEMÁTICA · 58
MOVIMENTO · 182

N

NEOLIBERAL · 147

P

PESQUISA · 400

POLÍTICAS PÚBLICAS · 11

R

REFLEXÕES · 64

REVISÃO · 37